

〔日〕大河内一男　海后宗臣等著
曲　程　　　迟凤年　译

教育学的理论问题

JIAOYUXUEDE LI LUNWENTI

外国教育论丛

外国教育译丛

教育学的理论问题

〔日〕大河内一男　海后宗臣等著

曲　程　迟凤年　译

教育科学出版社

一九八四年·北京

内容提要

本书是当代日本教育界一批知名学者集体编著的《教育学全集》（共十五卷）的第一卷，曾荣获日本"每日出版文化特别奖"。

本书基本上反映了日本教育科学的现状和最新研究成果。第一部分对教育学中的重大理论问题做了较详尽的评述，介绍了古往今来各国著名教育家及其学派的主要观点；就什么是教育、学校的本质与社会、教学与发展、能力与学力、社会变化与教育、经济发展与教育、技术革新与教育、成人教育与社会教育、教学论的任务等问题阐述了日本教育学界的观点，提出摆脱"进口教育学"，建立日本教育学的设想。第二部分系统介绍了教育研究的方法论并展望了今后教育和教育学的发展趋向。

本书可供师范院校学生、各级各类学校教师、教育行政干部、教育科学研究人员阅读。

外国教育译丛
教育学的理论问题
〔日〕大河内一男　海后宗臣　等著
曲　程　　迟凤年译
*
教育科学出版社出版
（北京北环西路10号）
新华书店北京发行所发行
北京市房山县印刷厂印装
*
开本850×1168毫米1/32　印张10.75　字数248.000字
1984年8月第1版　1984年8月第1次印刷
印数00,001—19,000册
书号：7232·194　　定价：1.70元

前　言

教育这一事实，随着人类历史同时发生，有关教育的论述也随着人类文化的形成而逐步发展起来。但是，为使教育得到切实的发展，就需要从科学上阐明教育这一事实。具有这种意图的系统的教育学从十九世纪以来就相继问世，然而和教育事实本身所具有的复杂性相比，教育理论的研究还为时尚浅。因此，为支持现代的庞大教育的发展，迅速地刻不容缓地提高教育理论的研究水平，实乃当务之急。《教育学全集》正是承担了这一紧急课题，集中了整个教育领域的科研成果，并企图以此来确立一个推动教育学向前发展的据点。本全集的第一卷是《教育学的理论问题》，它是搜集了阐明教育研究的基本论点的各种著述撰写而成的。

《教育学的理论问题》必须从"什么是教育"这一命题来开始。随着这一问题的深入研究，不断有新的领域成为教育学的研究对象，而且在同一个教育现象中还不断发现各种不同性质的问题。从这个意义上来说，把教育学规定为关于教育问题的科学这一立场，颇有其崭新的意义。

对什么是教育学这一问题规定出回答方法，便是教育的研究方法。当今的教育学是否能达到科学的水平，全在于是否能十分自觉地把握其研究方法。根据这一方法论进行多方面的研究，将具有指导今后教育学研究的坐标的作用。

不过，只要"什么是教育"这一问题是超越时代而提出来的，那么教育学就难以脱出形而上学的领域。在"什么是教育"这一问题上，本卷对现代教育的主要领域中所存在的最中心的问题

所进行的研究和探索，其目的是要提出一个教育学研究方面的有具体内容的典型，从而为今后的教育学结构打下一个现实的基础。

有鉴于此，现特将教育学理论的精华凝聚在本卷之中。作者深信，当前由于强调某些观点而被弄得混乱不堪的教育理论，将根据本卷所提示的基准获得其应有的地位，从而形成完整的体系。

为使第一卷《教育学的理论问题》完成这一使命，我们在撰写过程中不仅得到我国第一流学者的协助与合作，而且得以汇集世界著名的国外研究人员的内容充实的论文。对此，谨和广大读者一同由衷致谢。

海后宗臣

1967年8月

目　　录

序　　章

什么是教育

村井　实

I．教育学的发端

1．教育问题的发生及其科学的考察

〔*教育是人类的一个极其重要的问题*〕 凡是做父母的没有不想把自己的孩子教育成人的。凡是做长辈的，无不希望青年一代健康成长的。人类自从以狩猎或在山野采集天然食用植物为生的原始人时代起，一直到现代为止，无论是作为一家之长或是作为社会之一员，都一贯地持有这一意愿。从这一意愿出发所进行的各种各样的活动，我们把它称之为教育。在这个意义上来讲，可以说教育是与人类共始终的。

不过，这种教育的实际情况是因时代、场所或所处环境之不同而多种多样。可以设想，在考古学上的时代，在最原始的狩猎人中间，一定是把培养年轻一代成为善于追捕野兽、采集食物的能手来作为他们的全部教育内容的。而在一定地方定居以后开始农耕的农耕人中间，教育活动的主要力量，也许是完全倾注在教育青年遵守部落集团的规矩、努力从事农耕等问题上面。在宗教统治着人类的中世纪，基督教社会里的教育主要是培养基督教式的人物，佛教社会里的教育也同样是以培养佛教式的人物为主。在今天的世界上，教育的实际情况更是复杂多样。如果说世界上有多少个国家就有多少种不同的教育，那可能有点说得过分，但至少可以说，各个国家的教育情况是随着它们各自所处的政治、经济、文化、风土等不同条件而各异，例如美国教育、苏联教育、中国教育、法国教育、印度尼西亚教育以及日本教育等等就是这样。

现实教育情况截然不同这一事实，正好说明，有史以来，人类在其所处的不同时代、社会以及风土等各种条件中，把教育看

做是一个多么重要的"问题"。可以说，迥然不同的各种教育情况也正是不同时代的不同国民各自对教育这一"问题"所做的不同答案。

〔两个问题和两种姿态〕 不过，就以上所举出的几个具体事例来说，可以看出，这里所说的教育，实质上就是以"怎样教育"这一形式所提出来的问题。

具体地说，父母"怎样教育"子女，师长"怎样教育"学生，政治家"怎样教育"青年一代，正是教育的问题之所在，而对这一问题的解答是要由各自的父母、师长、政治家来做出的。

这样说来，有史以来，教育这一事实在人们中间就是以"怎样教育"的形式提出来的一个问题。对于父母来说，把子女培养成为技术人员，培养成为艺术家还是其他什么样的人才，这就是教育的问题所在。为此目的，应如何管教或指导，要用什么样的材料来进行等等便构成了问题。对师长来说，应教育学生遵守纪律还是让学生自由地成长，便是教育的问题所在。为此目的，应采用什么样的教育课程和教育方法便构成了问题。对政治家来说，把青年一代培养成为勇士还是培养成为和平爱好者，这就是教育的问题所在；或者，为此目的，需要有什么样的设备，制定什么样的制度等等便构成了问题。回顾历史，人类无论在任何时代，做父母的也好、做教师的也好，身为政治家的也好，谁都未能回避这个问题，这在今后也一定是这样。从这样角度提出来的问题，我们一般把它叫作教育问题，所以，在这个意义上来讲，可以说，人类是经常面临着教育问题的。

然而，对这一问题，有时并不是以"怎样教育"的形式而是以"什么是教育"的形式表现出来的。就前述的举例来看，有时会出现这种情况：对做父母的人说来，问题是在于把子弟培养成技术人员或者是艺术家这一事实；对当师长的人说来，问题是在于

应教育学生遵守纪律还是让他自由成长这一事实；对于政治家来说，问题是在于把青年一代培育成为勇士还是成为和平爱好者这一事实；各自都把这些看做是客观的事实，并想努力查明这些事实的各自的性质及其相互间的关系，教育问题就是以这种姿态表现出来的。这一姿态和上面谈到的对子女的教育、学生的教育以及国民的教育应如何进行这一直接提出问题的姿态，两者显然是有区别的。实际上，这两种姿态，正如后文所阐明的那样，并非完全互不相关。而为了阐明这两者的相互关系，似乎很有必要对两者加以区别。

〔教育的思想与科学〕 这里试从区别以上两种姿态开始来阐述我的论点。前一姿态是着眼于所谓教育工作应如何进行（即以什么为目的、使用什么东西或什么样的素材、运用什么样的方法以及在什么样的体制下进行等等）这一点而提出的各种各样的教育问题。于是对这种姿态所引起的关于教育的方法方式的直接议论和答案，我们把它称作教育论或叫作教育思想。与此相反，后一姿态是把它所议论的教育问题当做客观事实来探讨，它并不是从直接对教育的方法方式的关心出发，而是从对“教育问题”本身的关心出发，把它作为问题提出来的。因此，由于后一种姿态引起来的议论，和上述的教育论或教育思想不同，可以说它是对教育论本身的论述或者说它是对教育思想所提出的思想。不过，这类议论，就其性质来说，是产生在怎样进行教育这一教育论或教育思想之后。因此，正如亚里士多德把出现在“物理学之后”的关于物理学的议论命名为形而上学一样，现在我们可以把出现在“教育论之后”的学说称作“教育论学”。或者把正在探讨的教育问题作为一个“事实”来加以研讨，从这个意义上说，把“教育论学”称为“教育问题的理论”也许更为恰当。如果再进一步，根据在“教育问题的理论”这一事实的研究中，实证、实验、归纳等科学

方法完全适用这一点来说，我们觉得，应该把它叫做“教育科学”。

上文里，我们阐明了教育从人类历史的最初阶段起就是一个极为重要的问题而今后也必将继续是一项极为重要的问题并指出了提出这一教育问题时，所持的两种姿态的区别。也就是说，前一种姿态是直接对“怎样教育”所持的态度；而后一种姿态是要把教育问题作为客观事实来加以深究的态度。

2．苏格拉底对问题的提法

〔*苏格拉底的特点*〕 我们回顾一下历史，可以看出，对教育提出问题的两种不同态度的区别，很久以前就出现了。古希腊的苏格拉底（公元前469—公元前399）的态度就是这一问题的典型事例。大家都知道，苏格拉底是教育史上最初阶段具有代表性的教育家和思想家。他一生埋头于当时的雅典青年一代的教育工作，以变无知为有知作为他教育活动的奋斗目标，并提出了为实现此一目标所用的苏格拉底式的独特的问答教学法（即谈话法）这些都可以看做是苏格拉底作为一位教育家及教育思想家的特点。

不过，上述这些特点，仔细分析起来，总起来讲可以说只不过是表明苏格拉底对“怎样教育”这一问题关心极深以及他对此问题所做的独特的答案而已。然而，实际上苏格拉底在教育史上的最大的特点是在于他不仅关心“怎样教育”的问题，而且在教育史上最先明确提出“什么是教育”的问题，并试图立刻对当时的教育问题所做的锐敏考察与分析。

〔*科学的提问的出现*〕 在苏格拉底以前的雅典教育界，也完全和雅典以外的其他各国各民族一样，都是以“怎样教育”子女和青年一代的方法和理论为中心展开争论的。在雅典，从当时雅典人的生活条件出发，人们对教育的关心都集中在具体地培养什么样的工匠和什么样的商人的方法，以及培养具有什么样类型的

身心教养的市民等等议论上。于是以这样一些议论为中心，人们互相对立、争论或因自己所想出来的方法效果不大而叹息。那时，老一辈人所追求的理想的人物形象及其应具有的教养和年轻一代所追求的理想的人物形象及其应具有的教养二者之间差距甚大，这就成了当时人们所关心的最重要的教育问题。

苏格拉底就是在这种情况下出现的。他不是论述“怎样教育”年轻人的问题，而是对教育提出了一个性质完全不同的问题：“品德是否是可以教出来的东西？”这就是说，苏格拉底把“怎样教育”的争辩中产生的教育问题本身当作事实来看待，并提出必须对这一事实进行纯客观的考察。可以说，这是代替了以往专事议论教育的一般人的姿态，主张以所议论的教育问题本身作为事实来进行考察；也就是企图建立起教育科学这一崭新的姿态。

〔教养教育与专门教育〕 苏格拉底的主张具体地体现在教育的各种问题上，其中一例就是苏格拉底曾指出，在一般人们所称作的教育以及应如何进行教育的议论中实际上有两个问题必须加以区别。按照他的说法，一个是为了把年轻人培养成为木匠、瓦匠、商人等所进行的“职业教育、技术教育”，另一个是，为了把这些人，不论他是木匠、瓦匠或者是商人，作为一个市民、一个国民或一个普通的人按常见的方式所进行的“一般教养的教育”。

有关这些“职业技术的教育”和“一般教养的教育”这二者的区别以及对二者之间相互关系的考察与探讨，即使在学校教育制度相当发达的现代，有关初等中等教育阶段的“职业教育”与“普通教育”之间的关系以及大学教育阶段的“教养课程”与“专业课程”之间的关系等问题，依然是教育研究的中心问题之一；而对教育问题做此种分析的认识，实在是由苏格拉底首开其先河的。

〔伦理学与教学论〕 以此为起点，苏格拉底的考察更进一步

向教育问题的基本领域深入下去。首先对"品德是否是可以教出来的"问题进行了考察。为了找出这一问题的答案必须先充分考虑两件事：一件是"什么是德"，另一件是"什么是教"。

这样一来，一方面对"德"以及与之必然有关的"善"进行的考察便经过亚里士多德朝着"伦理学"的方向深入发展下去；另一方面，对"教"以及"学"的活动进行的考察，便朝着可能发展成为"教学论"或"学习理论"的方向深入下去。因此，他那所谓"变无知为有知"的独特的教育理想以及所谓苏格拉底式的独特的教育方法，对他本人来说，并非直接来自他对单纯的"怎样教育"的问题的认识水平；而是由于他把这一教育问题首先作为客观的事实来观察，探讨它究竟是个什么问题并以归纳、类比、演绎等科学方法来处理这一问题的结果，可以说是经过间接的科学考察的迂回曲折的道路而创造出来的教育目的和教育方法。

〔苏格拉底观点的缺欠〕 然而，从教育科学的观点来看，苏格拉底的功绩固然在于他给教育科学奠定了重要的开端，但不可否认，也只是个开端而已。苏格拉底当时不仅对教育，而且对其他一切领域的科学关注之深，从下述的事实完全可以看出来：他曾以理论不能从实际中得到确证为理由，放弃了对当时的物理学的研究。在物理学之外，他所关切的中心是"人的品格"问题。但当时他对此问题，除了以个人的经验为基础运用观察、归纳演绎和类比等方法来进行探讨之外，并没有开创出来其他的确证方法。总之，他所创导的方法，虽说在精神上是科学的，但并没有超出以个人的经验做逻辑处理这一方法之上。他当时还不晓得所谓实证的方法：即以科学的方法对经验的事实作收集、分类、比较并在此基础上来构想出它的规律，然后再用事实来对照和验证这一规律的正确性。其次，对他所倡导的教授和学习的理论也同样可以运用在一定条件的控制下来进行实验的问题，苏格拉底对此是毫

无所知的。这种实证和实验的方法在教育问题上的运用，只有在苏格拉底之后的很久很久，受到所谓自然科学的划时代的发展的刺激之后，才有可能来逐渐加以运用。

Ⅱ．各类科学的近代化与教育学

1．培根的方法论

〔演绎法和归纳法〕 在这个意义上来说，弗兰西斯·培根（1561—1626）倡议的出现可以说是苏格拉底所持的科学态度在近代复活的起点。他提出：“探求和发现真理可有两种方法”。“其一是，直接从感觉和每个事实跃进到一般的原理（公理），并认为这些原理（公理）的真理性是不变的、确定不移的，于是从这里再进一步去判断事实和发现中间的原理（公理），这就是已往所用过的方法。和此相对的另一个方法，虽然也同样是从感觉和每个事物导出原理（公理），但要分阶段逐渐上升构成原理（公理），最后到达普遍的原理（公理）。这才是真正的方法，是尚未尝试过的方法”。这番话说明培根对他提出的完全不同于以往的这一崭新的治学方法甚感自豪。不过，他所提出的这一“真正的方法”在治学的历史上并非首创，这一点也是不容置疑的。虽然他在这里批判了过去以演绎为主体的亚里士多德的烦琐的治学方法而提倡采用严密的归纳法；但归纳的方法本来是与人类一同产生的古老方法。正如上文所指出的那样，不但苏格拉底曾在极其明确的、自觉的、逻辑的基础上运用过它，而且就是培根本人准备扬弃的亚里士多德也曾对归纳法进行过几种不同的分类与命名。

〔归纳法的严密化〕 培根的主张的革新意义并不单是在于主

张归纳法这一点上，而更多的是在于他主张归纳法应具有严密性的观点上。对这种方法的严密性，苏格拉底虽然曾有志于此，但终究未能确立下来，在其后长达两千年的漫长岁月里，所有的对学问的研究探讨都是以演绎法代替归纳法来处于主导地位，其主要原因之一，可以说是由于归纳法在方法论上的不够成熟所致。在这一意义上来说，真正的归纳的治学方法正象培根所主张的那样是“尚未尝试过”的东西，培根正是把治学的“大革新”的希望寄托在这一方法的确立上面。

于是，培根通过他提出的归纳法的严密化的主张来指出近代的科学方向。归纳法并非从事实的单纯罗列出发，也不是从肯定的事例（存在着足以发现所探讨的事态的事例）的一致性直接飞跃到一般的原则上，而是同时对否定的事例（虽然不存在所探讨的事态，但在某些方面却和肯定的事例相类似）也要进行充分的考察之后再对肯定的事例做出结论。在这些方面苏格拉底也同样进行过探索和运用。然而严密的归纳法并不以此为满足。归纳法必须是从经验出发，并以经验的事例为基础深入到规律的认识，从而使人类在运用这些规律的过程中，达到发明或发现以至扩大对自然的支配能力。这也是近代的科学的目的。由此看来，为达到这一目的，苏格拉底的归纳法是远远不够的，必须进一步补充的东西还很多，而指出这些东西正是培根的任务。

〔*潜在的过程*〕 概括地说来，苏格拉底的归纳法的根基有二：第一是，止于日常的经验范围从未超出过它。然而停留在日常的经验范围之内便有只能捕捉到事物的表面性质的危险。因此，如想要把归纳法真正变成严密的东西，那就必须捉住隐藏在日常所经验的事例背后的那些潜在过程。这些潜在过程由于它过于细微，以致人们的感觉不能立刻捉住它。只有当它处于微小的变迁阶段才能被察觉。例如动植物的生长过程以及因刺激作用于

大脑而产生的关节屈伸或肌肉收缩等有意识的行为的全过程等便是这种潜在的过程。所以，如不能确切地把握住这个潜在过程，那我们便是在被歪曲了的感觉经验的基础上进行归纳；因而，好容易才得出的一般原理就会有陷入臆造之虞。在我们的眼中看来是固定的性质，实际上其中却包含着变化的阶段，所以，我们不应抚摩事例外部表面，而是应该弄清其内部的奥秘。这也就是说，要想使归纳法成为真正可靠的科学方法，就必须深入探索变化的"幅度"与"程度"。因此，培根提议：应以日常原有的经验事例，结合在人力作用下才现出其本来面目的自然事例（接受实验的事例），作为确实的归纳法的基础。他这一想法和苏格拉底当时的情况相比应该说是完全近代化的提法。

〔**程序的规则**〕 第二是，苏格拉底式的归纳法在经验事例的搜集上与其说是按一定方法进行的，勿宁说是偶然的。那种从经验中单纯地导出规律所使用的归纳程序常常易陷入谬误和专断。为了避免这些情况的发生，就需要有一整套的方法上的规则。培根就是想要确立出这样一套规则来作为理解力的辅助手段。在一切事例中什么东西是应该注视的？为了维持或改正归纳的程序应该如何做？应采取什么措施来准备、整顿或发展所进行的研究？首先应该研究什么？最后应该研究什么？诸如此类的问题正是培根要解决的问题。虽然实际上，他把这些几乎全都是悬而未决的问题遗留给了后人，但至少可以说，他提出了这些问题这一事实本身，就具有指示近代科学方向的划时代的意义。

〔**优先的事例**〕 "优先事例"便是表明他在这方面的意图的最好例证。他把搜集事例时首先特别予以注意的事例称作"优先事例"。如果想要从肯定的事例与否定的事例的对比当中获得尽可能正确的结论，那就得搜集尽可能多的事例，而这要花费相当多的时间和精力。在从事某一性质的研究时，不容许对与此性

质有关的一切事例作同等处理，因为有的事例比其他相类似的事例可能更清楚地显示出所研讨的性质的存在或阙如并且有利于对它进行分析或考察。在搜集的过程中，对这类事例必须给予特别注意的优先权。因此叫作“优先事例”。

他曾列举出二十七条此种优先事例并分别给予特定的名称。例如他在“孤立的事例”中曾举例说，物体的颜色是不能和物体本身分离开的，但可以使用三棱镜把物体的颜色孤立起来对它进行单独的研究；在“界限的事例”中，他曾举出鸟类与鱼类之间的飞鱼、禽类与兽类之间的蝙蝠、人与动物之间的猿猴来作为例证；在“相似的事例”中他曾举出在天然物与人造物之间的具有类推关系的眼睛和镜子以及耳朵的形状和山谷回音激荡的场所等；在“传唤的事例”中他特别提出传唤研究对象来进行调查的实证意义。上面所举“界限的事例”和“相似的事例”令人很容易联想起苏格拉底的拿手好戏——类比法。

总之，在苏格拉底和亚里士多德手中尚未分化的朴素作法就是这样由培根在方法上来加以组织，于是把归纳法向近代化推进了一大步，从而得以极其锐敏地为即将兴起的科学研究的发展开创出新的生机。

〔培根观点的缺欠〕 然而，培根的提议，如果以后来受其刺激而发展起来的自然科学和社会科学的观点来评价，很显然它只不过是对科学的方法所做的部分强调而已。

第一、归纳的程序本身所需要的方法上的严密性就超过了培根所考虑的程度。现代科学中的归纳程序是建立在对各个事例反复进行的复杂的实验与实证之上的。就实验来说，培根所考虑的只是意味着在人力作用下偶然现出其本来面目的自然状态；但现代科学的实验，其严密程度远远超过于此，比如，在实验室里进行的实验意味着可在严密的控制之下现出其本来面目的自然状态。

实证的情况也是如此。在对事例进行培根所说的那种“孤立”、“传唤”等选择与处理的程序上，现代科学的实证所履行的过程要比当年复杂得多。

第二、假说被培根当做单纯的思辨手段而加以排斥，但它在现代科学中所起的重要作用却超出了培根的想象。在从限定的事例上升到最高的一般原理（公理）时，无论其上升过程是多么严密，但在上升的各阶段总不能不含有自由奔放的构思成分在内。因此，即使是达到最后阶段的一般原理，其本身也总是暂时的结论，仅仅是一次尝试，不久还需要再次对照事实来加以验证；在这个意义上来说，实在是不能不把它称之为假说。科学具有在实验之前引导出尝试意愿的构思，它是以经验为基础同时又借助于想象而形成的理性的产物。所以，归纳法的上升的每一个阶段上的命题或原理，以及上升到最后阶段的最高命题或原理，都具有必须再次经过验证的假说的性质，在这一意义上来说，假说是科学上不可或缺的东西，反而被有意识地运用着。

第三、培根对假说的排斥，意味着他对科学的演绎法的排斥，或者至少是一种轻视的态度，而他并未觉察到这最终必将导致科学方法的过分简单化及其领域的局限性。假说必须在探究中得到验证。为此，需要从假说导出有验证可能的命题。这种程序就是逻辑的演绎。所以，培根对这一问题的论述在下述两点上是不够充分的：第一点是，他认为演绎法只是在说理和论证上需要，因而忽略了在验证上也需要演绎法的问题；第二点是，尽管他本人也曾热切地希望确立出规律，并应用此规律而有所发明或发现，以增进人类的福祉，但他却忽视了只有借助于演绎法才能建立起规律的技术体系这一实际情况。

第四、培根对数学的手法漠不关心。上文已经谈到，培根曾促使人们注意“潜在的过程”，并强调需要深入探索不能直接由

感觉来捕捉的变化的"幅度"及"程度"。他所指出的这点是极为重要的，实际上这些"幅度"及"程度"的确是必须加以测定的，为此就一定要出现需做数学处理的情况。而且，近代科学对规律或法则本身也都赋予了数学的形式。不具有数学形式的法则或规律是很难产生出准确的应用的。伽利略和牛顿的胜利正是由于数学和经验的研究这两者的密切结合所取得的，而培根的思想之所以未能有如其梦想的那样与后来的科学直接结合起来的原因之一，显然是在这里。

2. 科学的进展与教育学

〔两种可能性〕 现在，让我们先把上述培根的主张与在他之后发展起来的科学方法研究者加以比较之后，再来看看教育学的发展过程。

令人甚感遗憾的是培根和苏格拉底不同，他对教育问题及教育作用并未表示出任何的理解与关心。当然他也就未能指出对这些问题进行考察的重要性，因而也未能象苏格拉底那样在进行考察时去探索运用其最新的科学方法的可能性。如果不是这样，后来的教育学的历史进程也许会完全按照另一个方向发展了。

培根的思想如果运用到教育研究上，它本来就孕育着向完全不同的两个方向展开的可能性。其一，如果把他所倡导的新方法应用在对"什么是教育"的问题上，也就是运用到教育问题的研究中，那就必然会使教育研究象其后发展起来的自然科学和社会科学一样，建立起教育学的科学发展方向；另外一个是，如果把培根的归纳法以及他对知识之源泉的自然界的关心应用到教育目的、方法及其内容的研究上，那就会把教育研究引向不断满足"怎样教育"这一问题的关心的发展方向。

如果从培根有志于学术研究的大革新这一根本意图来看，他的新方法在教育研究上的应用很有可能发生在第一种发展方向

上。然而实际情况却是，培根在教育史上的影响几乎全部集中在第二种发展方向上了。德国的拉特克、摩拉维亚的夸美纽斯等人都是把培根的影响朝这一方向推进的教育思想家。他们一致提出了所谓泛知的理想：在教材上，重视事物知识而取代了以往的文学知识；在教育的目的上，是以改造人类知识的整个领域，从而增进人类的福祉作为教育目的。在方法上，他们在设法以儿童的经验为基础，使他们从对事物的观察和认识中归纳地获得所学的知识，取代了以文法形式训练学生，使学生掌握语言，或以三段论的方法来训练学生的逻辑能力等知识注入法。

〔社会科学的进展与教育学的进展〕 这样一来，培根的思想影响在教育的实际当中极其迅速地扩大而且一直支配着其后的发展直到现代。尽管是这样，在教育问题的科学研究方向上，培根的方法对十八、十九世纪的教育学的进展所起的影响却是极其缓慢的。自然科学很快地按照培根所指出的方向表现出惊人的进展。紧接着，关于经济的研究、关于社会的研究即所谓社会科学也按着同一个方向发展起来，从这两方面的事实来看，有关教育问题在朝着同样的研究方向的进展显得特别迟缓。这种情况对关心教育研究的理想方向的人来说是深感兴趣的问题。

3. 康德的教育学

〔形而上学的革新〕 培根对治学方法改革的关心是直接倾注到自然界的研究上的，而几乎把同样的关心倾注到形而上学的人则是康德(1724—1804)。他慨叹已往的形而上学的历史只不过是宛如战场一样的惶恐的对立与消长的过程而已。于是他立志要探索出能把形而上学确立成为有如物理学那样的确实的科学所用的方法。这奠定了他的“纯理性批判”的业绩，但他这里所做的并非直接回答“神是否存在？”“宇宙的起因是什么？”等形而上学的问题，而是从人类对于此类问题“是否能够认识”这种关心的

角度来考察人类的理性能力。这正好和过去苏格拉底实际所做的工夫有着极大的相似性：苏氏当年不是直接回答“怎样去培育”完人的问题，而是从“能否培育出”完人这一关心的角度来专事考察“教的活动”、“学的活动”或“完满的标准”等问题。康德把这种考察工夫叫做“批判”并认为这是在确立确实的形而上学的预备知识。形而上学并非游戏而是一种事业，并非一己的私见而是一种定见，并非爱辩论而是爱智慧，因此，他认为在从事形而上学的“体系的活动”之前，必须首先从事这种“批判的活动”。

〔**无批判的教育学**〕 大家都知道，这位康德正是在大学里讲授“教育学”的第一人。他自一七七六年到一七八七年之间在哥尼斯堡大学一共进行了四个学期的“教育学”讲课。他很早以前就非常关心教育，曾以爱读卢梭的《爱弥儿》而出名；而在这之前他甚至曾打算写一本《儿童物理学》，虽然最终未得实现，但从他这一标题可以清楚地看出他是在有志于创建一门以儿童为对象的科学的。从上述事实完全可以使我们做这样的推断：他的“教育学”也和形而上学及儿童物理学一样，必定都具有把以教育为对象的科学作为一种“批判的活动”来加以阐述的内容。

然而实际上，康德的教育学根本未含有这种“批判的活动”。这就是说，他并未从“什么是教育”这一关注出发，在方法论上去探讨教育诸问题的性质；甚至可以说，他仅仅是立足于“怎样教育”这一点上来阐述他对身心的保育、训练、陶冶等问题上的个人见解和教训，如此而已。

这一事实，不仅充分说明康德是怎样对教育学这门学问来进行考察的，而且也同时无形中说明了，在康德的当时以及其后直到现代的无数教育学家对教育学这门学问是怎样进行考察的这一趋势。

〔**思想和技术的体系**〕 在思考教育学时，康德并未把培根所

提议那样的归纳方法作为可用于研究教育问题的一种学问来考察，而是把教育学看成是曾被培根斥之为既有的研究方法，即以一般原理的演绎为基础的思想和技术的体系来考察的。他曾说："如果说要让儿童比他的父母进步的话，那么，教学就必须成为一门学问才行，否则，对教育学就不会有任何期待了……"而且教育技术也绝不会成为有联系的工作。康德在这里所说的"一门学问"也并非指的是所谓自然科学或社会科学之类的科学，只不过是把当时在教育技术名义下展开的各种各样的思想加以组织使之系统化、合理化而已。

其次，康德也曾经是第一个考虑应在教育中进行"实验"的人，但他的"实验"并不是对"什么是教育"这个问题的实验。他曾经说过："一般认为教育用不着什么实验，只要依靠理性就足以判别是非，这是大错而特错的。根据过去的经验，常常有这样的情况：实验的结果和原先预期的完全相反，并且举出了首开实验先河的唯一的一所实验学校"德操学院"的事例作为证明。从他所举出的这个事例可以清楚地看出，康德所说的实验并非指后来成为自然科学或社会科学的重要组成部分的那种实证、实验的程序中的实验而言。他所说的实验并没有超出通过实际的结果来确定事先构想的教育法的效果这样一种程度。

4. 赫尔巴特的教育学

〔**向往科学的意图**〕 教育学只有到了赫尔巴特（1776—1841）时才开始向近代科学探索前进。

首先，赫尔巴特本来就对"教育"有所关心，而且恐怕是第一个试图把它科学系统化的人。他从二十二岁到二十四岁曾做过家庭教师，从那个时候起，就一心想要"在一切事实面前弄清楚：人是个什么样的、为什么能成为人、怎样做才能成为人"等等的问题。于是他在给委托给他的三个孩子讲授古典作品、数学、化

学以及植物学的同时，留心仔细观察儿童在学习过程中的各种变化并作了记录。这些，后来不久就被系统整理成为他的《普通教育学》。下面引用的《普通教育学》里的一段话很清楚地表达出他打算把教育学确立成为一门科学的心志："我向教育家要求科学与思考能力。我认为科学并不是一架眼镜，科学对我来说，它是我的眼睛"。

不仅如此，他甚至还主张，教育学应有其作为一门科学的独立性。他说："假设教育学能尽量详细地回忆起它所固有的各种概念，并进一步培育独立的思考能力，形成一个探索领域的中心，那么，就可以此来摆脱受异国占领者统治的偏远领地的危险；如能做到这一步，那教育学必将是非常幸运的。"

其次，当他在把教育学系统化成为一门科学的时候，他曾经试图把实践科学和心理学作为其科学基础来加以运用。因为在他看来，前者是提出教育的目标并指出它在经验当中的正确运用；而后者是从正确地理解经验出发指出通往目标的道路及其途程上危险。

这样一来，教育学就被赫尔巴特构想成为既是一种实践，同时又是一种理论，既是先验思想的、又是经验实证的两相掺半的独特体系。

如从教育史的谱系来看，可以说：把教育作为一个近代问题提出来的是洛克，通过批判的、浪漫的优秀文学作品把教育变成了一个强有力的思想体系的人是卢梭，而最后，在卢梭赋予的空想的基础以及裴斯泰洛齐赋予的个人经验的基础之上进一步探索其科学的基础，试图把教育研究变成一门独立科学的人却是赫尔巴特。

〔赫尔巴特的构思〕 现在让我们看一下，对作为一门科学的教育学，赫尔巴特所构想的主要图景是怎样的。首先对受教育的

人进行最深人的科学研究并以此为基础（第一阶段），在此基础上确立出受教育者应当成为什么样的人的典型形象（第二阶段），然后再为实现此形象有系统地展开教授理论（第三阶段）。在方法论上可以说，前半段采用的是归纳的程序，而后半段采用的是演绎程序。由这两种方法综合而成的整个理论体系，便是他所构想的教育学这门科学。

赫尔巴特的这一构想，除了后文指出的构想本身及其程序上缺陷又当别论之外，在当时可以说是最富有科学性的了。如果把上文所述的培根对科学的新构想（对归纳法的重视）以及对培根的批判（对假说及演绎的轻视）结合起来考虑的话，把他们二者加以比较，就可以清楚地看出赫尔巴特构想在其结构上的特点。

赫尔巴特从对儿童的亲身观察和记述开始，利用力学和数学的模型来考察可以说是一张白纸似的儿童的心灵（Seele）通过神经系统与外界接触时产生种种思维活动的经过。据他的考察，认为通过感觉和知觉产生“表象”，而各种表象的数学的、力学的相互作用便构成人的所有意识。而且，其中最重要的作用是统觉作用，也就是说，根据已经获得的各种表象，来对新产生的表象，按新旧两种表象的类似、相反或同一等各种不同的程度所进行的抑制、结合、混合或复合等同化作用，就是统觉作用。

这样一来，以往认为是独立的——感情、意志等范畴也就成了并非独立于表象之外的能力。如果要区别意识内的表象对其他表象的抑制或促进，必然会意识到这种抑制或促进所产生的相应的愉快或不愉快的“感情”；同时，某一表象或表象群和另一种表象或表象群互相竞争的意识必然产生“愿望”，而这种“愿望”在要求获得其实现手段时便形成了“意志”。

这种思考方法（所谓表象力学）就是赫尔巴特提出来的对人的科学认识的梗概，这也是他的教育学构想的第一阶段。

因此，应该在这种对受教育者的科学认识的基础上，来塑造出可以说是符合一般规律的受教育者的形象。这一受教育者的形象当然不能直接从第一阶段作业即把人作为客观事实来认识的作业中归结出来。而仅仅是需要以最适合于这种客观事实的认识的相应形式来塑造就是了。于是赫尔巴特便按照具有善良意志的人这一形式来塑造受教育者的形象，而把人的这种性格称作德性(Sittilichkeit)。实现这一德性便是教育活动的最高目标。看一下他在下面第三阶段的构想中，从这种人的形象演绎出来的教育理论体系就可以明白这一受教育者的形象是多么符合他对人的基本认识了。

如果说教育是以陶冶具有善良意志的人为目的的话，那么教育活动就必须遵循在受教育者中间形成这一善良意志的自然程序。然而，正如在第一阶段研究中所认识到的那样，人的意志并不是独立存在的，它本来只不过是表象的从属作用而已。因此，控制表象使之形成服从善良意志的性格(德性)便成了教育活动的全部内容。这也就是说，表象群（思想范围）是可以靠统觉作用来改变其形成的，而这些表象群（思想范围）则决定人的行为与性格。因而，可以说，行为和性格是依存于所获得的表象种类以及获得或传授这些表象种类的方法方式的。于是在这里也就产生了教育的重要性。

教师要有控制地给予儿童的表象种类并注意其关系，以此来诱发儿童的行为并铸成其性格。从而改变其已获得的表象群的形状，使之形成一种新的或新旧调和的统一系列，借以诱导儿童，使其行为趋向于善良的意志。能够做到这一步的教授活动才是最高的教授活动，赫尔巴特把它称做教育的教授活动。

于是以这种教育的教授的概念为中心，展开了赫尔巴特的教授理论体系。这就是赫尔巴特构想出来的三个部门：教学(Uent-

erricht）加上管理（Regierung）——这是为了完满地进行教学的准备；训育（Zucht）——这是把教学持续到完成教育为止所进行的活动。尤其是他的教学方法，即有名的多种兴趣以及明了、联想、系统、方法等由教师来进行的表象控制法，都是按照赫尔巴特心理学中所谓“表象力学”指示的方向整齐而又有秩序地展开的。

从赫尔巴特对教育学的构想中可以看出，赫氏一方面是受到自培根以来就已开始活跃的对各种学问的科学化的关心所激励，另一方面，这也说明，在康德的批判哲学的影响下，给儿童应该教授些“什么”这一问题的关心是多么强烈。而且，他所关心的并不只是教授些“什么”，正象苏格拉底一样，他同时还十分关心“怎样”教授的问题。他试图在解答应教授些“什么”的基础上对“怎样”教授的问题也能给与系统的明确解答。总之，他的教育学就是在对于教育领域中的教“什么”和“怎样”教这两个问题的综合解答的基础上来构思的。

〔**独立的科学的挫折**〕 然而，赫尔巴特试图在“怎样”教（实践哲学）和教“什么”（心理学）的基础上把教育学系统化的构想，反而使他本来所冀求的那种教育学的科学上的独立性落空了。结果，使其后的教育学导向思辨的伦理学和实证的心理学这两个方向的分裂。

不过，如仔细考察当时学术研究的各种形势，完全可以看出，导致教育学的这种分裂显然并非他本来的意图。他所希望的独立的教育学，正是给当时盛行的思辨哲学的教育思想——例如斐希德的以“自我与非我”为中心的思想——奠定了着重强调儿童的自发可塑性的教育思想的科学基础。所以，他的伦理学并非依附于已有的伦理学，而是指他那独特的形成理论，即在外界权威影响下的自由地形成，也就是说，通过“经验与交际以及教授”活动

而展开的人为的世界美的表现来说的。其次，他的心理学也同样不依附于已有的心理学，而是指他特有的那种对儿童可塑性的科学认识。他那时的心理学，还没有可以依附于它的已成的科学，而是要由赫尔巴特自己，把心理学作为当时的一门儿童科学去亲自开展它的研究。

〔时代的、个性上的制约〕 然而，赫尔巴特对作为一门科学的教育学的构想，仍然未能避开时代的以及个性上的某些不幸的制约。由此也就产生了教育学的思辨倾向及其实证要求这种二者择一的两端论。

第一，在他所处的时代，所谓科学这一概念在方法论上还未确立下来。所以，他在考虑教育学的科学化时所指的科学性无非是意味着遵循当时已有的科学模式而已。当时已有的科学，除了传统上具有尊严的形而上学之外，也只不过是勉勉强强可算得上科学的数学、物理学、化学、生物学等几门而已。因此，在追求教育学的科学化时，究竟应该选用其中哪一门科学作为榜样，这便是他首先需要解决的问题了。于是，他选定了形而上学和数学作为模式。总之，赫氏在把对人的科学认识作为教育学的基础时，是想把教育作为形而上学的一个部门来考察并以数学的严整性来给它构成一种体系。这和他的友人贝内克在致力于心理学的科学化时，把生物学作为模式的作法可以说恰好是相对应的。赫尔巴特虽然十分重视他的科学的认识方法——记述和观察，但是，他却毫未考虑到应运用实验等方法来证实这种认识。于是，他的心理学也就只能止于所谓表象力学，即通过以表象为要素的数学或力学世界的逻辑构想来说明人的形成而已。

第二、他把直接回答“怎样教育”的问题作为教育科学的一个部门来加以考察，并认为它是教育学中一个最大的部门。这是和他在前述第一种情况下把形而上学当作科学的模式这一想法有关联

的。

然而，这与自培根以来就急剧发展起来的自然科学以及社会科学的动向来说正好是完全相反的趋向。因为，这两门科学，它们的问题只是以“是什么”作为对象，而把直接回答“怎样做”的问题基本上是置于科学领域之外的。要想直接回答“怎样做”的问题，尤其是在社会科学中，自然涉及人及其社会的终极目标与价值的问题。正是把这种目标及价值问题的思辨和可以成为实证及实验对象的经验事实的研究二者加以区分，一般的社会科学才能找到作为一门科学的准确的前进方向。在这一点上，赫尔巴特和康德全都受到科学的古老形象的支配。尽管对实证科学具有强烈的关心，但是赫尔巴特却依然认为，发现人及其社会的第一原理并据以按照逻辑有规律地展开形而上学的演绎系统才是科学中最高的科学。

第三、在寻求解答“怎样教育”问题的准确的基础时，他由于对“什么是教育”的问题的关心所提出来的教育问题，也常常是只限于儿童的心理结构上的问题而已。

本来，对儿童教育的关注，自十七世纪中叶夸美纽斯出世以来，就已明确地提到历史的日程上来了。后来，经过约翰·洛克，直到卢梭出世时，儿童问题便成了教育问题中居于核心地位的问题了。而且由卢梭提出来的强烈的自然主义的儿童形象，推动了所有关注教育的人们。例如其中最典型的人士要算是裴斯泰洛齐了，卢梭的主张竟促使他去严肃认真地探究儿童的心理结构。而赫尔巴特被公认为是致力于裴斯泰洛齐的探究方法的科学化的人。因此，儿童的心理结构问题，对于他来说，自然是值得做科学认识的首要问题。

然而，实际上需要做科学认识的“教育问题”远不止于此。例如卢梭，在他看来，不单单是儿童的心理结构问题，社会的、

家庭的以及政治上的各方面的问题也都是极其重要的教育问题。裴斯泰洛齐也不例外，在他看来，国民经济或生产事业的问题、贫民问题、立法以及社会改革问题等等都是教育问题，因而，便在这些问题的科学认识上展开了他的教育活动。再如斐希德，他曾是赫尔巴特从独立的教育学立场予以批判的对象，正如他的《告德意志国民书》中所明确强调的那样，把国家乃至政权等问题都明白无误地作为教育问题提出来了。

在这种情况下，赫尔巴特从以各种各样的形式提出来的教育问题当中，单独把儿童的心理结构的问题提出来作为进行科学认识的对象，其他的问题，他并未把它们作为科学探究的对象，而是把它们消解在先验的思辨性质极重的，即他称之为伦理学的研究当中去了。

这件事终于阻碍了赫尔巴特的教育学未能形成“教育问题的科学”，而且对教育的思想甚至强加上了决定性的界限。可以说，他对问题的这种提法本来就已育孕着他的教育学不久即将僵化成为狭义的学校教育学的可能性。

Ⅲ．科学的教育学的构想

1．教育的事实

〔*教育行为的产生*〕 应怎样来考察教育学的问题，在赫尔巴特以后也不断地提出了形形色色的构想。然而，这里似乎无需一一加以推敲。我们在第Ⅰ节中曾提出，把教育学作为“教育问题的科学”来考察的问题。然后，从这一点来回顾历史，观察这门科学的形成过程中所包含的困难以及所受到的阻碍。因而，作为“教育问题的一门科学”的教育学的大致轮廓，通过这些回顾，

应当是很清楚的了。所以，下面应直接把“教育问题的科学”的结构阐述清楚。

现在假设有一种行为，它可以是父母与孩子之间的行为，也可以是朋友和朋友之间的行为，或者是一般社会上成年人和年轻人之间的行为。总之，只要我们承认这一行为的形成意义，就可以给它起个名称，叫作教育。也就是，认为这一行为是教育行为。不过，这种行为本身，本来并非仅仅具有形成的意义。例如，父亲在孩子面前所进行的种地的行为，如从它是生产作物的行为来说，那就是经济行为；如从它是在私有土地上进行耕种的行为来说，那它就是法律行为；或者，把耕种这一体力活动单独分开来看，那它甚至可以说只不过是一种物理的行为。然而，我们把下述的意义放在首位来说，即这是父亲为了让孩子学习耕作技术而进行的，只要它具有这种效果，那就应该把它看做是教育行为。所以说，把经济意义放在第一位，它就是经济行为；把法律意义放在第一位，那就得认为它是法律行为。总而言之，行为本身并非一开始就贴有什么“教育”的标签。

由此看来，可见所谓教育行为只是由于我们对教育的关注或是以教育的观点来看待它才能存在。如果把这种关系用图解来表示，那大致可如下面图 1 所表示的情况。

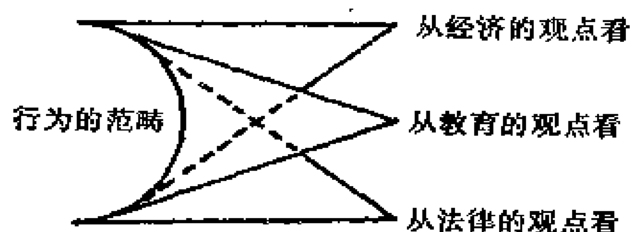


图1．教育行为与观点

行为集合体的整个范畴本身是无色的，但如以红色的光线照射它，它就呈现出红色；如用蓝色的光线照射它，那它就呈现出

蓝色。同样道理，如从法律的观点来看，它就是法律行为；如从经济的观点来看，它就是经济行为；可见，由于观点的不同它就变成为意义不同的行为。所以说，教育行为只是在我们从教育的观点来看待它的时候才能成立。

〔**教育事实的成立**〕 人的教育行为的出现、人所采取的教育的观点立场，这在人类历史上来说，它意味着人类终于有了"教育"这个词。这就是说，它意味着人的一种特定行为是用"教育"这个词来表示的。同样，人类因为有了经济这个词，就用经济二字来表示特定的经济行为；又因为有了法律这个词，就用法律二字来表示特定的法律行为。这样一来，人类的各种行为，按每一特定行为具有的首要意义，便区分为：教育行为、经济行为或法律行为等等。换句话说，那就是：形成的意义是首要的行为，便认为是教育行为；生产劳动或物资交换的意义是首要的行为，便认为是经济行为；合同或契约的意义是首要的行为，便认为是法律行为。然而这完全是基于一时的肯定所做的区分，所以，优先肯定的教育行为也未尝不可把它看做是经济行为或法律行为；反之亦然，优先肯定为法律的行为也未尝不可把它看做是经济行为或教育行为。总而言之，一切行为除了优先肯定的首要意义之外，都可能具有其次要的，即第二位的或第三位的意义。

但是，各种各样的行为，一经优先肯定其一时的首要意义并分别用"教育"、"经济"、"法律"等词语来加以区别时，这些行为也就各自构成了教育事实、经济事实、法律事实等不同的事实领域。

上文对所谓教育事实的成立所做的这种认识，不仅是在教育学的研究上，即使在一般的学术考察上也都是极其重要的基本工夫。

〔事实是科学的对象吗?〕 在回答什么是教育研究或教育学的对象这一问题时，常常可以答作：教育行为或教育事实和教育实际便是教育研究的对象。这就令人感到，教育事实和教育实际好象从一开始就给贴上了"教育"的标签摆在人们的面前一样。然而，如果真是这样，那么教育事实自不必说，就是经济事实、法律事实、社会事实以及心理事实等所有一切事实，它们都必须是各自完全独立存在的。从而，对于这些事实的研究和有关的学术也当然都是各自独立存在的。然而实际上却并不是这样。每一事实总是同时具有几种意义的事实。人与人之间的联系交往这一事实，它可能是教育事实，同时也有可能是社会事实、心理事实、经济事实或法律事实。正是因为这样，所以说，各种各样的学术和研究也都不是分别独立研究各自不同的事实，而实际上是从不同的角度来关注并共同协作来研究同一个事实而取得其成就。

其次，在学术研究上，常常发生相互交错发展的情况：例如一直是作为经济学的研究对象的某一事实，重新成为教育学的研究对象；或者，本来是教育学的研究对象的某一事实，忽而显露出它是法律学的研究对象。这些情况充分说明，那种认为事实本来就是区分为教育事实、经济事实、法律事实的，而对这些事实进行研究的各种学术也是独立存在的想法是不能成立的。

2．"教育问题"的问题化

〔教育问题的成立〕 然而，象上文所讲的那样，教育行为或教育事实一经出现之后，它就不能仅仅停留在用"教育"二字来表示的程度上。教育事实可以说由仅仅是认识的对象的阶段，上升到更高的有意识的自觉研究的对象的阶段。从对教育的关注或其根本观点来说，这种关注和根本观点已上升到有意识的自觉研究的程度。这种有意识的自觉研究促使人们去重新考虑，于是教育也就成为人类的一个问题了。也就是说，人们有意识地提出了：

"要造就什么样的人"、"用什么方法去培育人"等"如何教育"的问题并对之进行讨论，于是就产生了"教育问题"。

在这个意义上来说，自从有了"教育"二字以来，人类的历史可以说就是在各种各样的生活状态下不断地重新提出"如何教育"的问题与不断地重新寻求解答这些问题的历史。例如"要造就什么样的人"这个问题，在人类历史的各个不同的时代，在人类社会的各个不同地方就曾反复提出过，而由于提出问题时的条件有所不同，每次出现的教育问题，在性质上也发生了各种各样的变化。人类经历着这些不断的变化，而在每次变化之后一方面继承着智慧的遗产，同时又不断地重新提出新的教育问题，就这样循环往复直至今日。

〔教育的臆断〕 不过，一旦提到"如何教育"的问题时，那就必然要预想到对另一个问题，即对"什么是教育"的问题的某种解答。这个问题，正如我们在前面第Ⅰ节中所指出的苏格拉底的提问那样，这种提问未必是有意识地自觉提出的。但不管怎样，至少是在无形中提到了这一问题并在对这一问题所做的某种素朴的解答的基础上，才能提到"如何教育"的问题，才能对之有所议论。

对于"什么是教育"的问题所做的某种素朴的解答，按古希腊的说法叫作"臆断"，如按现代的说法，可以称作"常识"。这一解答是社会上一般人们之间所共有的"共同理解"，的的确确是一种常识。例如必须学会怎样向神佛献奉供品，听父母吩咐的孩子是好孩子，通过夸奖或申斥可以教育出好孩子等等。——所有这一切只不过是人们之间自古就享有的教育常识的一些实例而已。这样一些常识本来是对"什么是教育"这一问题的一种素朴的解答，但这并非是由于有意识的自觉的提问所得到的解答。因而，也没有考虑它的理由和根据就被人们接受下来了。即使要勉强问它的根据，那也只能得出这样的回答：原本是人们那样想

的或自古以来就是那样想的，总之，只是自己那样想的等等。被苏格拉底称作知识小贩的那些诡辩家们所教的东西就是当时的这类常识，苏氏把这种常识叫作臆断。

臆断的结果并不一定都错，有正确的，也有不正确的。不过，即使是正确的臆断，也往往没有足以使人们完全信服的充分根据，而这正是臆断的特点。因此，臆断并不具有能适用于任何时间、任何地点或任何人的那种理论上的稳定性。而上文所述的“如何教育”的问题，就是在这种缺乏稳定性的臆断的基础之上来提出问题，进行解答和互相争论的。

〔问题的提出〕 然而，人类不能再停止在这个阶段上。尤其是处在社会的、经济的各种条件激烈变动的所谓大变革时期，臆断性的常识已失去了它的社会一般共同性。因而，有关“如何教育”这一问题的提问、解答和争论，恐怕是由于情况的异常混乱而产生的，于是才引起人们对这些问题的强烈关注。苏格拉底所处的纪元前五世纪时代的雅典大概正是处于这种状态。于是，寻求当时发生的“教育问题”的理论上的解决，即“什么是教育”的问题，便重新以有意识的、自觉的形式再次提出来了。

在我们个人的经验中也常常发生同样的情况。我们在“什么是教育”这一问题的一般常识性的解答的基础上，来考虑“如何教育”的问题时，面对着这一难于解答的问题，在不知不觉中也会发生主动自觉地再次提问：“什么是教育”。就在这时，我们开始了教育的科学探讨，也就是说，开辟了“教育问题”的一门科学——教育学的领域。

上述情况的梗概，可以用下面图2所示的图解式来加以说明。

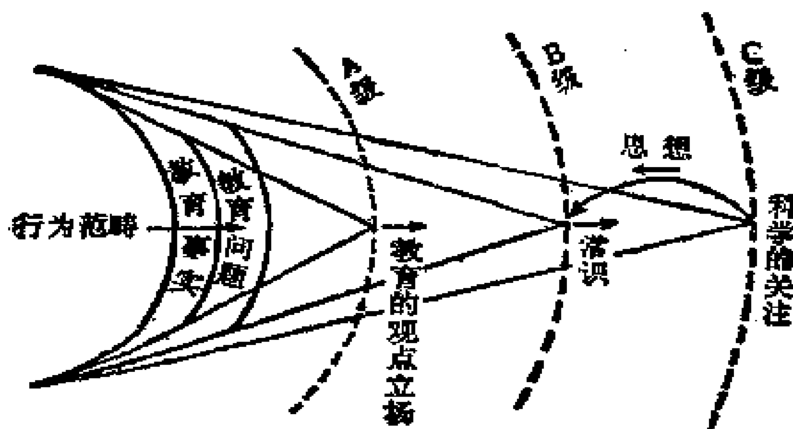


图2. 科学教育学的轮廓

从上图可以看出：首先从教育的立场观点来看，行为的范畴便构成为教育事实（A级），从这一观点进一步升高到（B级），便随着“如何教育”的发问而产生教育问题。但这时，它还仅仅是“什么是教育”的素朴的理解——常识（臆断）的对象而已。然而，这一常识再按照箭头指示的方向提高，就变成为重新提出以教育问题为对象的“什么是教育”的问题的科学关注（C级）。按照这一高度来认识教育问题便是教育的科学知识。不过，这一常识也不断地形成为思想，然后还原到指导实践的常识的水平上。这种情况，图上是用反方向的箭头表示的。

在A级的圆周上，以相同的结构，还可以分别标定教育观点立场以外的，例如经济、法律、心理或社会等各自位置，而且它们也都和相应的经济事实、法律事实等相对照，不过，从无色彩无善恶的行为范畴来说，这些事实领域几乎都是完全相同的一个部分而已（参照图1）。

3. 教育问题和教育现象

〔“教育现象”的提法含糊不清〕 有一种想法，认为教育学是研究教育现象的科学。但，这里的“现象”一词，其意义相当含混。如从上面的图解来看，它似乎是包含着“教育事实”和

“教育问题”这两方面的意思。而且又假定出这样一种关系，即认为这些事实及问题是完全独立于我们的立场观点之外的是原来就存在的。然而这是不妥当的。这不仅没能够充分说明“教育现象”与其他各种现象——经济现象、法律现象、社会现象等——相互重合的关系，而且还会引起这样的错觉：好象人类社会的这些现象不是通过人类活动的动的关系来认识，而是如同对待风云雨露或地壳变动等自然现象一样，通过静的关系就可以认识似的。

本来，现象并不是原来就存在的，它的的确确是显现出来的。不过，人类社会的各种现象，它和由于各种自然因素的某种配合而显现于人类面前的那种自然现象不同，它始终是在人类的相应关注下显现出来的。所以，二者虽然都叫做现象，但不能因此把它们简单地等同起来而混为一谈。

不过，随着相应的关注而显现出来的现象，在人们中间，分别命名为“教育”、“法律”、“经济”等，并通过这些名词的媒介而成了人类的共同财富。总之，除了神志不全的人之外，这些现象如同反映在一切人们的感觉当中的自然现象一样，对所有的人来说，它也是作为事实存在于人们的面前。因而，如果仿照把自然现象作为研究对象的自然科学的情况，也可以把教育学称作是以教育现象作为研究对象的科学这样的话，那么可以说是勉强地搬用了上面所陈述的意思。

〔现象的水平和问题的水平〕　即使认为以自然现象为研究对象可以构成自然科学，也不是说，作为事实的自然现象就能直接变成自然科学。在二者之间必须有人的活动介入其中，把作为事实的自然现象作为科研的问题提出来。苹果坠地这是存在于一般人面前的事实，然而，只有把这一事实作为一个问题提出来的时候，才有科学研究的发端。由此可见，即使是自然科学也不是开始于它仅仅作为一种现象出现于一般人面前的阶段，所以说，

只有在把事实作为一个问题提出来的时候，科学才能开始。这在人文科学上，情况也完全一样，它同样不能直接从它还仅仅是出现在人们面前的事实阶段来开始。只有当人们把这一事实作为一项问题提出来，于是才引起人们开始对它进行探究或考察，只有在这时，才有人文科学的发端。

正是在这种意义上，我们没有把教育学的对象称作现象，而是特地采用“教育问题”一词来表示并把教育学称作是以“教育问题”为研究对象的科学，总之，也就是“教育问题的科学”。

Ⅳ. “教育问题的科学”的建立

1. 日本的教育学

〔外来的唯心的教育学〕 我国自明治以来的历史，如从教育方面来看，真是一部光辉灿烂丰富多采的“教育问题”的历史。远处于东海之隅的一个孤独的岛国，突然向全世界敞开了大门，面对着本质上完全不同的高度发达的外国文化，要和它较量高低并且要吸收它，消化它。这对国家领袖人物来说，要思考“如何教育”全体国民，而对每一个国民来说，要考虑“如何教育”自己的子女。这一“如何教育”的问题便成了极其迫切的严重问题。于是，“培养什么样的人”、“由什么样的组织来教育”、“用什么方法”、“以什么内容”、“为了什么样的目的”……等一系列的问题，随着各种各样条件的变化以各种不同的形式提出来了，而历史也就在对这些问题不断探索着各种各样的解答的过程中展开。

然而，在这种情势的演变过程中，却没有看到我国的教育学把上述“各种问题”作为科学来展开研究的迹象。可以说始终是停

留在对外来教育学的唯心主义的议论上。当时的历史形势是，一切文化和学术都不得不从吸收外来的东西开始，这在当时或许是不得已的事情，也可以说是起了相应的作用的。不过，问题是脱离了现实的“教育问题”，始终是停留在唯心主义的议论上。结果，我国的教育学对其本身的现实问题，并未探究出成果，就这样，一直继续到第二次世界大战后，进入了新时期。

〔不幸的情势的制约〕 不过，在我国的教育学所走过来的历程中，回顾起来它曾受到两个决定性的不幸的情势的制约。其中第一个不幸是，我国教育界当时全力输入并吸取的那些欧美的教育学本身就不曾具有“教育问题的科学”所应该具备的那种完整的科学体系。

从明治初年到中叶，我国的教育学界所从事的欧美的教育学的研究，可以说，一直停留在翻译或改编欧美教育著述的阶段。这正是介绍西欧教育学术的最初步的启蒙时期。只有过了二十余年之后，才算引进了一部象样子的教育学，这就是由当时东京大学延聘的德国人豪斯克内希德和谷本富等人介绍的赫尔巴特教育学。然而，赫尔巴特的这部教育学本身，正如前面曾经指出的那样，虽然是企图建立起一套科学体系，但它的思辨式的、演绎式的成分还是极其浓重的，所以，它还完全不能成为指引我们对我国现实的教育问题进行科学探索的典范。甚至于更不妙的是，由于它的体系过于完整，因而给人一种印象，似乎它那一套思辨的、演绎的体系正是教育学的理想体系或楷模。由于受到这种影响，所以到了明治末年，虽然把奥托·维尔曼、贝尔格曼等人的所谓社会教育学以及拉伊、梅伊曼等人的所谓实验教育学相继介绍到我国来，促进了儿童的生物学的研究和实验心理学的研究，然而，终于未能实现在广泛地开展教育问题的经验的、实证的研究的基础上来构想整个教育学的尝试。

不久，在一进入大正年代之后，几乎是和赫尔巴特同属于一个体系的德意志唯心论、而且比赫尔巴特的唯心主义倾向更为强烈的所谓哲学教育学，就盛极一时地被介绍到国内来了。尤其是以奥意肯的人格教育学、那托尔普的批判教育学、戴尔泰和斯普朗格等人的生命教育学、立德和凯兴斯泰纳以及克瑞克等人的现象学的教育学等的影响为最大。于是这些人士所提供的教育学的模式和杜威等人的经验主义教育学的模式一起，就成了教育学界在教育学问题上的争论对象，而这种唯心主义的辩论本身竟成了当时教育学界的中心问题。

第二个不幸是，人们对教育的关注所持的方法本身就包含着一种集中在唯心主义的、思辨的水平上的倾向。这一倾向本来早已明显地出现在欧美教育学的传统中，因此，可以说，我国的教育学也是在不知不觉之中被拖进了这一很难避免的倾向上去。

本来，对教育的关注有一个特点，那就是从关注"如何教育"这一点开始，最终依然归到同样的关注上来。这一点和对自然的关注正好相反：对自然的关注并非一定是从"如何生存"这一点开始，最终依然归到这同一点上来，而是从"是什么"这一纯粹的求知的好奇心开始，并且可以停留在这一点上。由此可见，在教育的研究上，为了彻底弄清"如何教育"，那就必须深入到"什么是教育"这一问题上去，而仅仅"是什么"这一答案并不能充分回答本来的教育问题。尤其是在拉伊和梅伊曼等人的著作中所见到的那种单纯是对儿童心理上的某一条件的解答，或者在维尔曼和贝尔格曼等人的著作中所见到的那种单纯是对生物的某一结构的解答等等，不仅未能直接回答"如何教育"的问题，甚至都不能构成回答这一问题的广泛基础，因此，在关注教育的人们当中都认为这些回答完全是偏离中心的边沿问题而不予以重视。

和上述的倾向相反的另一种倾向，是对"如何教育"的问题

的解答日见增多的倾向。因而，从那以后，除了希腊的苏格拉底和柏拉图的情况不在此例之外，一直到康德的时代为止。人们对教育的关注和议论，几乎全都集中在“教育的技术（Erziehungskunde）或教学论（Didaktik）上面。康德所用的术语“Pädagogik”一词，虽然被译作“教育学”，但其本来的涵义却只不过是“教育技术的理论”的意思而已。我们在前面曾经叙述过，康德虽然有过使教育学科学化的意图，但他所描绘的作为一门科学（Wissenschaft）的教育学的形象，并非象培根所预言的那样具有近代意义的实证科学的特征，而只是作为回答“如何教育”问题的一种极为严密的体系的“教育的技术论”而已。而这种情况，正如前面已经叙述过的那样，在赫尔巴特那里也是大同而小异的。所以，教育学的研究，在要求它应该成为一门独立的科学之后，依然没有着眼于“什么是教育”的问题，而是向着专为建立起“如何教育”的彻底的理论体系方面发展下去了。这就决定了一般的教育学研究集中到唯心的、思辨的倾向上去的命运，这是因为随着“如何教育”的系统理论的发展，为了探求其最终的根据，必然很快就得上升到教育目的——人的形象、世界的形象——思辨中去。

〔对思辨的诱惑〕　“如何教育”的理论，本来可以教育技术大百科全书式的知识形式建立起来。但如欲超出此境界而建立起原理的体系的话，那就势必要从人的形象和世界的形象的价值观点来进行选择。总之，首先要把应有的人的形象和世界形象作为一种不言自明的原理确定下来，然后，以此为出发点，再参照由这些形象的分析所获得的各种重要因素（性质、体制等）去有组织地开展教育手段和方法的研究工作，并把它坚持到底。因此，所谓“如何教育”的理论，只要它是以建立起一套决定性的指令体系为目标，那它就不应该是本来的普通“知识”或一般的“科

学”，而应该是我们从科学中区分出来的一种“思想”。

然而，不幸的是，在致力于教育学的科学化的人们当中，关于这一点的认识，在传统上就一直是含混不清的。他们几乎都有着这样的错觉：似乎应有的人的形象和世界的形象也都如同普通事物一样，可以把它当作客观的知识来掌握，可以把它当作一个不可动摇的原理提出来。

但是，这里说的应有的人的形象和世界的形象，它和对现实的人与对现实的世界的观察结果以及由这些观察结果归纳出来的客观知识所形成的那种人的形象及世界形象，是根本不相关的。关于事实的知识水平和关于价值的知识水平，这两者之间存在着明显的差异。由于把本来属于价值的东西企图作为客观知识对象来认识，从而引起了超越经验的形而上学的思辨。于是，这里也就潜藏下引诱人们走向教育学的无休止的思辨化道路去的诱惑。

由于上述情况，我国教育学向科学化的进展便显著地停滞不前了。经济学、法律学、政治学等都作为各自学科的技术理论而开始发展并相继转化为经验的实证的社会科学，从而变成为推动经济工作、法律工作走向坚实的轨道的动力；然而与此相反，在教育方面的经验的实证的研究领域却依然处于极其软弱无力的、被放置在一旁无人过问的状态。它的实证研究的重要性虽然也曾一再被讨论过，但这也只是起到了一点点和主流相对的一种反作用而已。趋向思辨的要求阻碍了趋向实证的要求，于是扬弃这二者的科学的构想终于未得形成。

〔教育学部的混乱〕 曾经处于上述状态的我国的教育学界，在战后的情况下，行政上发生了彻底的变化。随着新学制大学的实施，我国也仿照美国大学的惯例，一下子新开设出教育社会学、教育行政学、教育财政学等经验科学的课程并把教育哲学和教育史等以往的教育学的主导课程也合并到一起，构成了一个教

育学部。这在学术的构思上来说，是意味着这样一种意图，即把教育学的研究不单纯是作为思辨式的，而是要和经验科学的研究结合在一起来作为一门综合的科学来研究。但这种构思很显然是异想天开的想法。它等于是在保留着思辨式学术传统的教育哲学的首领下，随便硬给安装上一双作为经验科学而发展起来的社会学和心理学的手脚。

这一奇妙的构想，在其后近二十年的历史进程中，逐渐具体地显现出来了。那就是直到今天，教育学还是处在头悬天脚系地而中间的躯干脏腑尚无着落的状态。所谓教育哲学，一如既往，头重脚轻徒托空言，对其他各门科学仍是无动于衷。无论谁看到这种现状，都会认为不能容忍它长此下去，必须创造出有血有肉躯干脏腑俱全的新教育学，以便用来解决错综复杂的教育问题。

2．从思辨转向经验

〔*作为经验科学的教育学*〕 作为“教育问题的科学”的教育学的构想是这一课题的答案。思辨式的“教育技术的理论”，无论它在逻辑上是如何缜密的宏大体系，但我们并不认为它就等于是教育学。如以近代的学术观点来看，与其说它是一门学问，还不如说它是一种思想。当然，一种思想也自有其所应起的思想作用。关于这一点，当在第二卷中再详加论述。总之，教育学要想真正成为近代的学科并继续进步发展，那就决不应无视关于教育现实的经验科学的研究，而一味地驰骋于思辨的天地中。

然而正如过去也曾多次主张过的那样，这并非是指教育学的研究应去直接利用关于人类及社会的各门经验科学，即将心理学、社会学、法律学或政治学以及经济学等科学直接利用到教育学上，而是指教育学本身应该成为一门经验科学。同时，它既完全不同于上述各门科学，而是作为“教育问题”的经验科学来展开，又和这些科学保持着紧密的协同配合关系。其理由在前节论述教育

学的科学结构中已说得很清楚了。该结构是否完全符合这里所要阐明的问题，这就有待于读者的判断了。

〔独立的教育学〕 随着"培养什么样的人"（教育目标）、"以什么样的方法"（教育方法方式）、"用什么样的材料"（教育内容）、"通过什么样的组织机构"（教育设施及制度）等形形色色的，即"如何教育"的问题的提出而产生的一切问题，包括这些问题的提出方式及其解答方式本身在内，它们都"具有什么样的性质"、"它们都处于什么样的相互关系之中"等等，对于这些问题，都应以"什么是教育"这一关注心情去加以探索与研究。但探究的成果，从本质上说，仍然不断地被反复提到"如何教育"这一问题的方向上来，同时又作为解答这些问题的根据而积存下来；然后，在这些积存的基础上，再重新提出"如何教育"的问题。换句话说，这就是：在"如何教育"问题的提出与解答（教育思想）和"什么是教育"问题的提出与解答这二者之间所进行的反复循环的运动过程中，教育的实践领域在不断地扩展着。

在这种情况下，"教育问题的科学"和所谓"教育实践"、"教育思想"以及制约它们的各种条件的科学之间的区别和相互关系才能明确起来。于是，教育学这才开始具有其独自的价值，才可能向独立科学的方向发展。

〔教育的实践〕 本来，研究教育问题的科学应该始终把教育问题作为其假定的科研事实来进行研究。因此，无论在逻辑上还是在时间上，问题本身是一定要走在科学发生之前的。进一步来说，教育实践又必须是走在这些问题之前。正是由于这种实践走在前面，所以才能在实践上行不通的各种事态中产生教育问题。在这个意义上来说，教育实践可以说既是教育科学的根据又是它的目的。

当然，这种教育实践，在它的最初阶段，也许是一种并无思

想和科学根据的素朴的行为。但不管怎样，正是在这种素朴的实践当中发生的教育问题成了科学的研究对象，也正是在这种研究的基础上形成的思想不断地贯通着、调整修正着素朴的实践，于是才有可能使它向着更高阶段的实践发展。这也就是说，教育问题的科学和教育实践二者是通过教育思想的中介完全处于相互影响的循环发展的关系之中。

〔教育思想〕 所谓教育思想，它是对建立在"教育问题的科学"基础上的"如何教育"问题的回答。总之，教育思想在指导"如何教育"（教育实践）这一点上来说，它和教育科学是有区别的。

科学本来是由根据经验得来的种种知识构成的。但这些知识越是准确可靠，它就越能推动人们奔向它所指示的方向。这就是说，获得高度严密性的知识，也就自然具有相应高度的指导作用。作为"教育问题的科学"的教育学自然把这种知识作为它所追求的理想。不过，所谓具有高度的指导作用，并非直接对人们发出什么指令，因为要想发出指令，必须有价值地选择好特定的人生观、世界观或以此为背景的特定目标，而且知识还需要在这些选定的条件制约下加以整理。总之，知识是面向事实，而指导作用是面向实践。二者所面向的方向根本不同。这里存在着和知识完全不同的指导作用的重要性。于是，我们就把作为这种指导作用而构思出来的知识系统称作思想。

〔实践、思想、科学〕 然而，对于一门科学的教育学来说，上面所谈到的实践和思想都是"教育问题"。因而，这些实践和思想也都与其他各种问题一同作为教育学的研究对象来加以分析和考察。而在这种教育学的分析和考察的成果不断积累的基础之上，教育实践和教育思想也就以更高度的准确性继续得到新的发展。这就是在论述实践与思想和科学这三者之间的相互关系时所

指出的那种反复不断的循环运动。

教育科学和教育实践与教育思想这三者的区别以及对它们之间的相互关系的考察，在教育的历史上几乎是一直被忽视的。这里所说的科学和实践与思想这三者，在教育史上的习惯说法是把它们不加区别地统统纳入“教育学”的名义之下。本来应该称为实践家的人们却被称作科学家，本来应该称作思想家的卢梭或裴斯泰洛齐等人却被不加区别地称为教育学家，甚至一般还流行这样的说法，竟把他们的著述称作《卢梭教育学》、《裴斯泰洛齐教育学》。首先是为了获得具有更高的指导作用的严密知识，其次也是为了确立一种具有更准确的指导作用的思想以提高实践的质量，我们认为应该扬弃以往的那种粗浅的教育学概念。同时，在这里我们冒昧地把作为“教育问题的科学”的教育学和教育实践以及教育思想区分开，并建设以这一科学的概念来取代以往的那种教育学概念。

〔各种条件的研究及其各门边缘科学〕 以实践和思想作为研究课题的教育学，自然不能回避对于制约这些实践和思想的人的、社会的、经济的、政治的等各方面条件的研究。教育实践和教育思想，任何时候都不能单独存在，而是经过人的中介，在特定的社会中、在特定的各种经济力量或生产力的关系当中，并通过与各种外部势力的对抗或平衡而形成问题；因而，从教育的角度来分析考察这些条件并加以整理，这就是教育学所要研究的重要课题。

同时，上述这些条件很显然可以构成所谓教育学的边缘科学，即心理学、社会学、法律学以及经济学等各门科学的研究领域。因此，不单是在教育学，而且是在一般关于人和社会的各门经验科学中，都可以从各门科学各自的学科角度来推动对这些条件的研究。于是，这里就孕育着各门经验科学对同一类条件进行协

同研究作业的极大可能性。而在这种协同研究作业中，教育学究竟能向其他各门科学提供出多少成果呢？恐怕教育学也将根据它所能提供的研究成果的大小，来决定它作为一门独立科学的地位。同时，也正是通过这种协同作业，教育学本身才能不断地得到充分的发展，从而也为教育实践和教育思想不断地开辟出新天地。

第一章

教育学的各种问题

海后宗臣
波多野完治
吉田 升
东 洋
河野重男
持田荣一
上田 薰
细谷恒夫
埃德蒙特·金
小林哲也

Ⅰ. 学校的本质与社会

1. 学校的建立与发展

〔学校与社会〕 我国学校非常发达，是世界上有数的学校众多的国家之一。因此，可以说教育完全是在学校里进行的，学校统治着整个教育。在这种情况之下，在日本大都是把教育学作为学校教育的科学来加以研究。然而，这只是由于学校具有极大的势力所致。实际上在学校之外还存在着各式各样的培育人的教育活动。不过，由于这些教育活动是存在于一般社会当中并且错综复杂地交织在一起，所以，很难简单地说明它们是怎样地培育人。近来，教育科学已经把这类培育人的教育实体作为一项问题提出来进行研究，因而可以从中看出整个教育，同时也可以查明学校在整个教育中是进行着什么样性质的教育活动。这是教育科学的一大进步，同时也可借以更加明确学校教育的本质。

〔寺院〕 无论在哪一个国家，都是近代才开始设立学校，进入十九世纪以后逐渐发达起来，到了本世纪才得到显著普及的。当然，在这以前虽然也曾有过学校之类的设施，但不能说它和我们现在所看到的学校具有什么连续性。直到近代以前，有组织的教育活动主要是在寺院里进行的。在这里，宗教生活和对人的培育二者深深地结合在一起，当时教育的实质也和今天的学校教育完全不同。数百年来寺院一直肩负着教育的职能，培育人的教育活动都集中在这里，因此，在这以前有过的学校就不能继续存在下去了。寺院里进行的教育虽然持续了很长的一段时间，但不能认为它就是采取学校形式的那种教育。这一事实可以说是研究学校教育的本质时一段极为重要的历史背景。

因为寺院是为了不断进行精神修行以加深其信仰而建立的，所以，在那里的教育都是为了创造一种精神境界而进行的。当时进行教育活动的场所是寺院，在那里建立起一种以精神修行为目标的人事关系，实行着寺院独有的教育方法。那里既有精神境界极高的僧侣集团，也有世俗子弟加入其中共同过着寺院生活。寺院里的教育主要是通过生活来修行。这就是僧侣在寺院里进行的念经拜佛等法事修行，把进了庙门的世俗子弟也都组织到僧侣当中一起共同活动。这样，寺院生活就径直成为对人的教育活动。在寺院里要诵读经典，抄写经文，于是就可以借以进行读书写字的教学。此外，还通过从事劳动来进行教育，传授各种艺术与技能。在寺院里虽然进行着这些教育活动，但它和学校教育在本质上是完全不同的。因此，我们认为在这一历史时期里除了寺院之外再没有什么别的学校可言了。

〔生活的教育职能〕 在这样的寺院里接受教育的人并非是一般的庶民百姓，而是只限于当时上层社会人士的子弟。平民百姓既没有接受这类教育的机会，也不能利用另外有组织的教育机关，所以大部分都是文盲。这些人虽然都不会读书写字，但是他们当农民从事耕作，当工匠制造生活用的器皿，经营商贾去交换产品。这些百姓所从事的工作，通过他们各自的努力逐渐熟练起来了，因此，也就没有另外在学校里学习或是到寺院里去跟儒僧学习什么功课和技艺。他们是通过庶民百姓的日常生活来训练子女，一切都是在实际劳动中来教他们掌握必需的知识和技能。对于这些庶民百姓来说，他们根本没有想到让自己的子女去寺院或学校去上学。因此，多少年来学校里所进行的那种有组织的教育，对于庶民百姓来说是完全没有关系的，他们是靠无形的教育来世代相传地培育自己的子女的。

〔学校的建立与发展〕 近代的社会从寺院手中夺取了这些教

育职权并把它委托给私人去进行，或者把它掌握在国家的手中。这就进入了在寺院之外开展有组织的教育的新时代，于是就建立起来了学校这类教育机关。因为学校是脱离开寺院建立起来的，所以它发挥了在寺院中前所未见的新的教育职能的作用。当然，在最初阶段，只有社会的上层人士才能有机会利用学校来教育自己的子弟。后来到了近代社会，在平民形成一种力量之后，其中一部分人才开始利用学校来教育他们的子女。教育就这样迈进了在寺院之外进行的新时代并开创了学校直至今日。在近代的社会里再也不能把教育局限在寺院生活之中了。而在另一方面，完全靠通过平民生活的无形教育来培育平民子弟的作法也行不通了。今天我们所见到的学校就是经过这样的历程在近代社会中建立起来的，它并不是自古就有的那种学校。

到了近代，学校作为国家的一种制度来设置、经营并按照它规定的目标来培育人才。这时开始设立具有各种各样目标的学校并订出了开展国民教育的计划。同时又制定了全体国民都必须进入这种学校受一次教育的制度并为此而进行了格外的努力。这样的学校制度所收到的成果虽然各国不尽相同，然而所有的国家却都以同样的方针来发展学校教育。在现代，虽然各国的学校制度及其设施与经营方式都各不相同，但随着时代的发展，无论任何国家都采取在学校里进行国民教育的教育方式。于是，为了培育人才，各国都在考虑必须扩充以学校方式进行的教育。学校在现代社会中已成为行使教育职能的重要机关，要求全体国民都要进入一定的学校去接受教育。在先进的国家里，全体国民都在进入某种学校去受教育，并且把在学校受到的某种程度的教育看做是个人在社会生活中所具有的教养标准。

〔社会的教育职能与学校教育〕　在当今的社会行使着如此重要职能的学校究竟是个什么样的机构呢？首先可以说，学校是这

样的一种机关：它是以教育为目的而设立的，它的一切活动都要以此目的为准绳来进行。因此，在学校里所有的一切活动，不管它是采取什么样的形式，也不管它是在校内的什么样的地方，都要以教育为目的来进行，都要使它起到教育上的作用。从这一点来说，在现代社会里设置的许许多多的机关当中，学校具有它独特的个性。

在今天的社会里，除了学校之外，还有很多地方具有培育人的职能。在就学以前，家庭就对幼儿进行教育。家庭所具有的教育职能，早就引起人们的注意，一直在对它进行着研究，探讨家庭教育的本质以及怎样来发挥其职能的问题。从培育人的整个过程来看，家庭是重要的教育场所。然而家庭生活中，具有各种各样目的的职能交织在一起，所以不能认为家庭只是为了进行教育而存在的。在家庭里虽然开展着独特形式的教育活动，但整个家庭生活并非完全建立在完成教育的目的上。其次，由于现代技术的要求，今天在各种工作场所对职工进行的教育活动也受到了重视，并且在不断地为此想方设法采取着措施。然而工作场所并非只是以教育为目的而设定的地方，它是为了进行生产以及完成和生产紧密结合在一起的各种各样的工作而设置的职业生活的场地。所以，虽然在生产活动中也交织着教育的职能，但它是为了完成教育以外的更重要的任务而进行活动的地方。由此可见，家庭也好，工作场所也好，在对人的培育上虽然都起着极为重要的作用，但它们和以教育为目的的学校还是有区别的。

学校是以教育为目的组成的机关，但以教育为目的机关并不限于学校。社会教育的一些设施，它的职能和活动也都是以教育为目的，在这一点上和学校是相同的。然而，在教育实践上它又和学校截然不同。因此，社会教育设施不能算作学校，它是在从事另外一种教育活动。为了弄清二者在教育实践上的不同，必

须进一步深入研究学校教育实践的性质。

〔学校教育的特点〕 学校是建立在固定的场所并且有一定的设施及设备，在一定期间内连续存在的教育机关。学校进行教育活动的场所是固定的，所以它并不是随处设置经常移动的那种行无定址的机关。其次，学校为了发挥它的教育职能，必须具有一定的建筑设施，而有了校舍也就确定了学校的地址。校舍规模的大小可以各有不同，但不论其规模是小到什么程度，只要有校舍就可以确定学校所在的地址。而且校舍里必然具有进行教育用的设备，无论设备如何简陋的学校，总不会是仅仅有一所空空如也的建筑物而已。其次，学校的设备都是为了满足学校教育的需要而设置的，正是这些设备给学校创造了进行教育的条件。不仅校舍要建筑得象个学校的样子，而且校舍里面的设备也必须是让人进去一看就知道是个学校才行。这样的学校建筑设施和教育设备聚集在一个地址继续存在一定的期间。按一般惯例，学校是不能经常迁移其地址或者是在同一个地方忽而撤销忽而重新的出现。具有这样的建筑设施和教育设备在一定期间内连续存在并实行其教育职能的机构就是学校。这些都是学校进行其教育活动时所必需的重要条件，这些条件决定着学校的性质。

在学校里开展教育活动的是人，没有人的学校是不存在的。大体上说来，在学校里都是一些特定的人员聚集在一起，并不是随便哪一个人都可以到学校里来进行教育活动的。当然，学校里的人员组成，由于不同时期的要求也会有所变动，但这也是根据教育管理的基本标准来进行的。由此可见，学校并不是任何人都可以随便聚集到这里来并取得进行教育活动机会的教育设施。那些向一般民众开放的社会教育设施是以使尽可能多的人来自由利用为其本质的；然而学校却不能容许那样多的人自由进出，否则，学校就不能办下去了。

如上面论述的那样，在学校里，有一群特定的人聚集到一起从事教育活动；但这些人当中，一些人是在进行教育规划、实践或管理工作的，而另外一些人则是在这里接受教育。如果前者称作教育者，那么后者就可以称作受教育者；前者是幼儿园里的保育员、学校里的老师，也就是教员、教官或教授等等，而后者则是幼儿园的学龄前儿童、小学生、中学生或大学生等等。如果我们把前者统称作教师，把后者统称作学生的话，那么在学校里从事教育活动的人不是教师就是学生。在学校里不能没有教师和学生的区别。学校就其本质来说，就是教的和学的两种性质完全不同的人集聚在一起从事教育活动的场所。从人的因素来说，缺少其中任何一方，学校教育都不能成立：没有教师，就不能对学生进行教育活动；反之，没有学生，教师再多，学校里的教育活动也开展不了。其次，如果聚集在学校里的人员不区分为教师和学生，而成为一个学校设施的集团，那么它所从事的任何教育活动都不成其为学校教育。这样的教育集团应该用另外一个名称去称呼它，以便同学校区分开。

由这样的教师和学生共同组成学校教育的集体。不过，在这个集体里，老师和学生的教育活动并不是无计划的、随便的或在任意的机会进行的。大多数学校都制定有一定的教育计划，整个学校按照制定好的教育计划有组织地进行教育活动。即使是在那些只有很少的学生、仅由一个教师来教授的规模极小的学校里，也都制定有确保有组织地进行教育活动的教育计划，按照这个教育计划去从事教育实践。在人数较多的学校里，学生按年级分班，各班级配有级任教师。并且制定有教学计划，各门课程都分别委派出任课教师，而各年级的学生就跟这些教师接受他们的教育。这时，学生如何按年级编班，怎样按学年升班等等都订有详细的计划，整个学校按照这些计划从事教育实践活动。学生按年

级编组问题，从学习的性质、学习指导方针以及学校设备等各方面来考虑，可以制定出各种各样的编组方式。在先进的学校里，管理上怎样进行学级编排的问题已经成为极其重要的问题，并为此进行着专门的研究，试行着种种计划。不单是在学生班级编组上如此，在教师的编排配备上，当前，也极为重视并已作为学校经营管理中的一项重大课题来有计划地进行着研究。学校对教师的教育活动也同样是从一定的基准出发来进行领导和控制，力求做到按计划进行活动。因此，每一个教师也不是随心所欲地和学生结合在一起进行活动的。

〔**学校的教育活动**〕 学校里的教育活动是多种多样的，但其中绝大部分时间是教师用来给学生讲授功课。学校也是把主要力量用在教学上，因此，应该以什么样的教学内容，用什么样的方法进行讲课等等，一切都在有计划地进行着。教师随便按自己的想法去任意讲课的事是不再被允许了。就是在那些由一个教师带领数十名学生进行单级教学的学校里，那里的教师也要制订出单级指导方针并且根据一定的标准去进行教学。按照教学计划来安排教育内容，在这一点上，单级学校和那些容纳数百名学生上学的多级制学校是完全相同的。现在的学校把每天的大部分时间都安排在学科的教学上面了，所以，各学年各班级都制定有一定的讲课基准，根据这些基准来进行教育活动。这就是教育课程，每一所学校都制定有这样的教学计划，教师以此为准绳去进行讲课。

当前，学科以外的教育领域也都开始订立出一定的教育课程来进行教育活动，教育计划甚至涉及到了课外活动以及学校的其它常规活动方面。甚至在这样一些教育领域里也应制定出教育课程来推动教育行政、统辖教育实践。究竟是否有此必要，即使尚属疑问，但现在学校里的教育活动计划，其组织化程度毕竟是已经达到这些领域了。应当把这看做是，学校是有计划地进行教育

的场所这一本质的反映。这些情况也正好说明学校并不是无计划、无目的、完全任意地进行教育的机关。

虽然说学校是按计划开展以授课为主的教育活动的场所，但只要是构成一种学校生活，那么它也和在学校之外的一般生活当中对人进行的教育一样，学校里有时也进行一些无计划、无目的、随时随地通过校内生活所进行的教育活动。例如学生自己组织的班级生活团体，就是通过班级生活对加入其组织内的学生经常进行着某种培育活动。这就是在有人类生活的地方经常存在的那种人与人之间相互熏陶培育的作用。某一班级所特有的班级集体性格，可以把一个新编排到班级里来的性格完全不同的同学改造成为和班级性格相同的人。一同上学或下学的小伙伴、课间休息时的同学之间的相互交往以及在运动场上一起游玩等等，对学生的陶冶培育都有着极大的作用。象这种通过学校生活随时随地能起到的无计划的陶冶培育作用，也可以说是学校的另一个特点。对这种无计划的、通过生活对学生所起的指导作用，人们也正在进行着探讨与研究。这类陶冶培育方式和在学校之外的生活当中对人的培育是相同的，所以它并不是学校所独有的教育方式。

因为在学校生活当中也同样具有这种培育人的职能，所以现在正把它作为一个问题提出来。学校教育是建立在远离家庭生活的地方，所以，学生必须走出家庭生活之外来到学校这个特定的场所接受教育。小学或中学的学生为了接受学校教育，每天要从家里出来上学校读书。学校的本质决定了无法要求把家庭生活和学校教育合在同一个时间来进行。在工作岗位上的职守生活也是一样的，在工作岗位上从事工作或劳动就不能同时去接受学校教育。最近对在职人员的教育日益重视起来了，但是要对这些在职人员进行学校教育，那就得使职工脱离职守。就是那些附设在工场、机关等工作场所之内的职工学校也不例外，只要它是采取学

校形式实施教育的机关，那么想要利用它来对在职人员实行教育的时候，就必须允许他们在接受教育的时间内离开职守。此外，任何人都生活在一定的地区社会中，因此，地区生活对于生活在它的区域范围之内的人也有着自发的陶冶培育作用。但是，如果这些人是在学校里接受教育，即使学校就位于他生活的区域之内，那么，当他在学校学习的时间内，也同样要脱离地区生活。正如上文所陈述的那样，学校是脱离家庭、工作职守以及地区等的生活而存在的，所以它不能同时兼备家庭或工作职守的生活，学校的性质就是由这些条件来决定的。

2. 社会的要求与学校教育

〔社会阶层与学校〕 因为不离开家庭或职守就不能进学校去上学，所以在最初阶段能利用这一教育机关的，只有属于当时的上层社会的那些人。在我国，据考证是进入奈良时代之后才开始建立学校，当时能送子弟去学校就学的，只限于上层社会中的一部分人。在京城里虽然也设立了一所大学，但是却规定只有五品以上准予上殿觐见的贵族官员的子弟才有资格进入大学。在中世纪武士执政的武士社会里，是在佛教寺院里传授学问，进行教育的，但是，能上寺院去就学的人当然也是限于武士社会中的上层人物。到了近代，幕府的实权者或大藩的领主等在藩地的诸侯城邑中给武士家的子弟建立起学校，在里面讲授儒学或练习武艺，这就是近代的武家学校。这类学校的任务是培养近代武家社会的领导人员。到了幕府末期，各藩主开始设立藩地学校来培养人才。在诸侯城邑中一共设立了二七〇余所武家学校，在藩地的一些城镇中开设了许多乡校。在这些学校里所进行的全是符合近代武家社会要求的那种教育。

另一方面，平民当中一些有实力的人家也开始要求把子弟送到学校里上学。商人或农民中的上层人物，为了使他们的子弟能

受到平民的近代教育，开始设立起学校形式的教育机关，这就是设在寺庙里由僧侣教授认字书法和打算盘的私塾。在这些私塾里主要是教孩子们练习写字，间或穿插讲些读书方法或利用算盘来计算的方法。这和那些以讲授汉学或武艺为主的武家学校是完全不同的。这种寺庙里的私塾在我国是一般平民百姓学习认字和书法的最简易的学校，是深受平民百姓支持的学校，所以，到了幕府时代末期，随着平民力量的逐渐壮大，这类学校也日益发达起来终于普及到了全国各地。

然而，在整个平民百姓当中，能将其子弟送到这类私塾去学习的人，当然也只是其中一部分人而已。我国近代社会，武士在上层属于统治地位，平民百姓只不过是武士领地上的居民，因此，学校也就分成为武家学校和平民学校。这两个系统的学校，它们的目的各自不同，其教育内容也完全两样。武士和农工商界分别设立各自系统的学校，两者虽然都是作为近代的学校而建立起来的，却不能合成为一体，也未能由一个全国性的学校制度统一起来，这是由幕府和诸藩主体制形成的武家社会的必然结果。

〔近代学校制度的建立与发展〕 明治维新以后，士农工商四民平等已经成了新时代的口号，因而要求接受无士农工商差别的同等教育，于是制定出新的学校制度以致力于初等教育的普及。开始阶段在全国设置了小学校，但在这里就学的人数只达到学龄儿童总数的四分之一左右。后来由于把上小学定为义务教育，所以就学人数逐渐增加，到本世纪初已达到百分之九十以上的就学率。到了第一次世界大战之后，读完小学六年义务教育的儿童不是升入到初级中学就是升入到高等小学，绝大部分儿童都能在学校至少接受八年之久的教育。这样一来，在小学校受教育对全体国民的子女来说已经成为很自然的事情了。第二次世界大战之后，又定出初级中等学校向全体青年开门的方针。在新学制的推

行下，小学六年、初级中学三年共计为九年的义务教育竟以百分之九十九以上的就学率宣告胜利完成。最近，初级中学毕业生中升入高级中学的人数已超过百分之七十以上①。这就是说，受完初级中等教育的人，大多数都已升入高级中等教育机关，最近十余年来，大学的数目及其学生的人数也都在激增。由于学校的增多，现在我国已经成为名列全世界第二位的学校普及的国家。

学校如此普及，十五岁以下的儿童全都能在小学或初级中学里学习，那种因社会阶级不同而失去受教育机会的现象再也看不见了。只是有的青年在受完义务教育之后放弃升入高级中学的愿望而去就业。这类青年一共也不到百分之三十，因此，可以说，不再有根据社会阶级来决定是否能升入高级中学的问题。在读完初级中学直接去就业的青年当中，也有部分人是因为家庭经济条件的关系。但近来已制定出后期中等教育计划，在各工作场所建立起学校或其他教育设施，并承认在这里完成的学业相当于读完高级中学的课程。因此，可以说，是否能进入高级中学学习的问题，也不再由社会阶级关系来决定了，这是因为从初等教育直到十八岁以下的中等教育都贯彻执行学校教育对全体国民一律机会均等的原则。从这一点来说，我国的学校向全体国民开放，已取得了惊人的就学实绩。

在亚洲各国当中，现在初等学校的就学率处于百分之二十前后的低水平的国家尚为数不少。这表明它们的初等学校教育还是只面向特定的社会上层人物施行的。在初等教育如此不普及的状态下，升入更高一级的中等学校的就学人员就更为减少了。所以，在中等学校上学的人员不过是上层社会中极为有限的一小部分人

---

① 据1980年的统计，初中毕业生升入高级中学的学生已达94.8%。（见《文部统计要览》，昭和56年版，第145页）——译者。

而已。在这样的国度里，社会阶级和学校的利用状况二者之间存在着深刻的相互关联的关系，所以一般人是完全生活在与学校毫无缘分的状态中。在这样教育水平的社会里，即使想要进行现代化，也要受到国民教育程度的局限。因此，至少应使初等教育能向全体儿童施行，以彻底消灭文盲，对此，各国现在正采取措施并制定了国际援助计划。然而，直至今日还未能达到学校的普及，这些教育计划在几十年后是否得以实现尚难逆料。社会生活及生产的现代化与学校普及密切相关，在短期内只发展其某一方面，那是很难收到效果的。从这种情况来看，在现代社会里，生活和学校相互之间的关系是很深的，学校的普及已经成了表明现代化的推进与发展的标志。

〔现代学校教育的职能〕 现在的学校从它开始成立的那天起，就是以传授知识和技术为其主要任务，而学校里的教育实践也都集中在这一点上。学校的设施及设备当然也都是为了完成这一主要任务来安排的。学校教师的工作也是以每天的教学为主，通过教学传授知识和技术，而学生的学习自然也是为了掌握这些知识和技术而努力。此外，在人性教育方面虽然也予以考虑，但这是为了知识和技术教育能获得更为广阔的领域的一种次要的从属活动。从人的活动来考虑，体育也是极为重要的，但在学校不能把它作为主要的教育活动来进行。情操的教育固然有其一定的价值，但从整体上来看，学校毕竟不能在音乐和美术等教育上使用过多的力量。中世纪的寺院，以精神和灵魂的教育以及如何培养信徒的信仰等为基本方针的那种教育，在今天的学校教育中几乎已经绝迹。于是精神教育和人的心灵培育等活动，只有依靠学校之外的，例如宗教团体或对宗教教育至为关切的家庭等方面所起的教育作用了。这是由于学校从它在近代社会中建立起来的时候开始就已肩负着的基本任务所决定的。学校就其本质来说既然是

传授知识和技术的场所，那么从人的教育问题的整体来看，只靠学校是不能充分发挥一切教育活动的职能的。因此，阐明学校只能完成人的整个教育问题的一个方面的教育责任的问题，这已经成了研究现在教育问题的重要一环的出发点了。

〔社会的要求与学校教育〕 作为学校主要职责的，知识和技术的传授工作是怎样组织的呢？在近代以来的学校里传授的知识和技术的内容，与支持着这个学校的社会有着极为深切的关系。在学校里受教的学生将来会谋求什么样的生活，从这一点出发来决定所传授的知识和技术的内容。社会对于具有社会的基本职能的一部分的学校教育所寄予的期望是很广泛的，这也就是家庭、职守以及地区社会对学校寄予的希望。学校根据这些愿望来确定其教育内容并把它们纳入授课当中。社会生活如发生急剧变化，学校里讲授的教材内容也要随之进行重大改革。此外，学校还应随时准备好新的知识和技术来讲授，掌握了这些教材内容的学生走上社会之后，就可以用它去推动社会生活向前发展。

综观近世的平民学校，在那里传授着读书、写字、打算盘等极其简单的知识技能。但这正是给平民授予了日常生活所必需的知识技能的基础。在平民学校里，绝大部分时间都用在习字上面了。由教师编好的习字教材，它包括商人和农民日常生活中使用的一些基本字句以及结合平民的社会生活教材编撰成的尺牍应用文等课本。这类教材都是教师们考虑到学生将来的生活来因时制宜地编写出来的。作为技术练习的重要科目就是习字，而且是有步骤地练习毛笔字的书法，因为这正是当时平民生活所必需的技能。在当时，只要会写字，能用算盘来运算极简单的加减乘除等，能学会这些技术就足够用了。这些就是近世平民的社会生活对学校所要求的教材内容。明治维新是一次非比寻常的大变革，在那之后成立了小学校，开始对全体国民进行基础教育。藩地学校和

寺庙私塾等教育机构一律改成为小学校，而变化最大的要算是这些小学校所讲授的教材的改革。首先改换了读书、习字、打算盘的教材，制订出近代初等学校的各门学科，然后按各门学科编撰出新的教材。除国语、算术之外，还设置了地理、历史、物理、化学、博物和修身等课程，随后又逐渐增设了图画、唱歌及体操等，形成了一套完整的小学课程。各门课程的教材以及用这些教材编撰出版的教科书全都为之一新，从各个方面为推动各门课程的现代化进行了反复不断的努力。对教学方法也实行了革新，采取以班级为单位的课堂教学的方式来进行。这么一来就改变了那种集中少数儿童一个一个地单独教授的私塾的教学方法，而是采取集中多数儿童按年级编班来讲授的现代学校的教学方式。经过这样一番改革，于是就建立起和前几个世纪的学校完全不同的教育机关。这就是我国进行的一次引人注目的教育改革；设若没有明治维新那样的重大变革，也就不可能有这样的学校改革。这是社会生活的近代化促使学校讲授的知识和技术的内容及其讲授方法发生变化的最显著的事例。

3．学校教育观的再研讨

〔社会变革与学校改革〕　在这样显著的变革时期，对于学校教授的内容和方法与社会的变革密切结合在一起的问题是很容易理解的。不过，在现代，学校教育已经成为社会的基本职能之一，因此，社会的变动经常向学校教育提出问题，要求对教育内容及方法进行研讨，学校也在不断努力去发现社会对具有如此巨大力量的教育机关的具体要求并随即力图在教育实践上有所体现。这不仅仅限于当前的要求，而是要同时考虑到社会未来的发展动态并据以审查学校教育，从而谋求改善教育内容及方法。教育工作者在制订教育计划时，也力求能预见到未来的社会动态去教育学生。从现代学校的这些本质来看，学校和社会直到教育实践都是

紧密结合起来的，正是由于这种情况，所以学校才能作为一个巨大的教育组织体来进行活动，从而得以执行其社会的职能。

学校一经组织成为一个完整的制度体系，那它在社会上就固定下来了，只有在特殊情况下，才能改变学校的体制，在整体上是很难变动的。虽然也会逐渐地出现一些缓慢的变化，但是学校体制本身及其所具有的学校性质是不能改变的。从这点来看，学校及其教育可以说是保守的。这种保守性是近代以来的学校所表现出来的基本特点，因此，常常受到社会的批评，说学校跟不上时代的发展，施行着无用的教育。然而，学校并不能总是把社会上认为有用的东西随时拿来立刻进行讲授。社会认为有用的知识能影响到社会基本职能之一的教育并经过教学而取得其效果，这一过程是需要一定时间的。尤其是改革讲课用的教材并制订适合新教材的教学方法更需要一定的时间，为此，必须重新考虑学校的组织，并以教师的素质为基础结合学生的学习方法和能力来综合制定出可作为实践基础的计划才行。每个教师并不能各行其是随心所欲去讲课。在初等教育阶段，更多的时间都是用在帮助学生掌握基础内容上，因此，如果要求随时结合社会的需要去进行教育活动，那就连教材也编不出来。学校和社会总是要有一定距离的，这是由学校的本质所决定。所以，要想把社会上人们从狭隘的视野看来是有用的内容，随时都拿到学校里来讲授，这是办不到的事。学校既无法进行这种从狭隘的视野看来认为是有用的东西的教育活动，也不打算进行这种活动。

〔学校教育观的再研讨〕 学校总是处在落后于社会发展的地位，它虽然在注视着社会的发展动向，但一边却在给学生讲授着基础功课。如果实在要求功课的有用性，那就得实行这样的教育，即在学校里学完基础功课的人员进入社会现场之后，对他们再施以有利于他即将从事的现场作业的教育。其方法之一，可能

就是设立现场的职工学校。然而，即使建立起这样的职工学校，它也同样是设立在离开工作现场的地方。在这一点上，职工学校也要由教师在课堂里来讲授他们认为是现场作业所必需的那些基础知识，所以说，只要职工学校是一种学校教育形式，那它的课堂教学就不可能表现出和工作现场完全密切结合在一起的有用性。不过，在社会上重视现场教育的人们中间有着这样一种批评，说学校花了那么多的经费，又有专门的施设和设备，还有众多的教师在教课，但并没有取得相应的实际成绩；也有的人提倡采取另一种教育方法，即尽量缩短在学校学习的年限，然后在工作现场进行不依靠学校的直接教育。这种见解可能是对过于相信学校教育的一种告诫，也是对当前大量青少年都希望升入高级中学，因而造成后期中等教育和高等教育的学校大量激增这一现状提出的批评。然而，这正是把学校形式的教育究竟应该进行多少年这一基本问题提出来了。即使不能说将来学校应当完全取消，但学校教育职能的无限扩大也应加以限制，对于这个问题，在极力扩充学校的我国来说，的确是一个值得研究的课题。

当然不能为了缩短现在学校的学制而切断其学习年限和课程，或者是完全废止学校，把学生逐出校外。但我国的学校确实已逐渐接近不能再扩充的极限了。在这种情况下，确实有必要对学校以外的教育领域重新进行广泛的考察并把学校也放在其中一起进行再研讨。我国在明治初年设立学校，政府以不上学校学习将无法谋生来激励青少年升学。同时，在学校受到什么阶段的教育就成了决定每个人的职业的标志。因此，人们都希望能在较高阶段的学校里学习以得到较高的社会评价，用以谋求和学历相称的职位。由于学校受到如此的重视，于是教育是在学校里进行的，学校毕业，教育也就此完成，这样一种学校教育观已经成了一般常识。同时，在社会上，一般对学校毕业也都采取形式主义的对待，

常常不问实际掌握的学业成绩如何。因此，出现了不重视学校教育实际成绩的倾向，这就造成了学校的变质。如果考虑到人在一生中都要接受教育，那么在学校的学习时间是很有限的，只不过是十二年或者最长也不过是十六年，而且在这期间，学校的实际授课时间还更少。从学校毕业之后，在一生的几十年当中，虽然离开了学校，但在生活中仍然要接受某种教育。最近已把在职教育的问题以及地区社会的教育问题提到日程上来并为此开始制订积极的教育计划。其次，学龄前的幼儿教育的重要性也成了人们注意的问题，不但把幼儿教育纳入保育设施的计划之中，而且对于在家庭或区域社会里应如何进行保育工作的问题也在加以考察与研究。现在已到了这样的时期，即需要通过上述各种考察与研究来对社会与人的教育问题作广泛的展望，从而对学校的本质及其任务以及它在社会中的作用等方面进行再研讨的时候了。

海后宗臣

Ⅱ．发展与教育

1．成熟与学习——准备

〔制造“学习环境”的机器的出现〕 最近十年当中，发生了一桩象征着“发展与教育”的问题的考察上有所变化的事件，那就是出现了能制造出“学习环境”(Responsive Environment)的机器。

这是爱迪生研究所发售的一种机器，它的装置如下：

孩子进入一间单人小屋子里。小屋子的面积是六英尺乘四英尺，屋子里安装有温度调节器。孩子们面前放着一台打字机。实际上这台打字机正是学习环境的中心。除此之外，在小屋子的上方安着发出“刺激”的兴奋窗口，在窗口右边有放映幻灯的灯筒

和幻灯放映幕，在打字机的右边安装着扬声器。从扬声器可以发出声音向孩子提出问题或发出刺激孩子使之兴奋的言词。

总之，这架机器是这样的：开动打字机可以打出字来，同时，每打出一个字还能发出这个字的读音，例如"A—、B—、C—"等，如果打出来一个具体的词，例如"BOY"(少年)，这时幻灯片就随着放映出一个小孩的影象在屏幕上。这就是说，这架机器能同时发出：一个词、这个词的视觉映象以及这个词的读音——这样一种三重感觉。

接连不断发出刺激的装置是安藏在打字机的右边（因为孩子如看见它就要去摸弄，这就不好了，所以装在暗中），全部操作已程序化了。在小屋子的上方还安装着一面"单向镜"，实验人员在屋子外面可以从这面镜子上看见屋子里面的情形，以便于随时采取临机应变的处理。

把三岁到四岁的小孩放在这小屋子里。开头，小孩子感到很有趣儿，很可能要按一下打字机的键。这时，要教会孩子一个字一个字地打，告诉他如果同时按两个字键，那打字机就不好使了。若是一个字键一个字键地打，那就会随着字键有B、F、Z……等字母出现在孩子面前。这是学习的第一阶段。

这第一阶段，孩子很快就感到厌倦了。小孩对打字机的构造很快熟悉之后，就表现出来反应（小孩子的动作）的钝化。这时实验就转入第二阶段。

第二阶段，把打字机所有字键都关上固定不动，只留出一个"I"的字键能工作。三岁的幼儿依次来按字键，一直按到字键"I"时，面前的纸上才打出来一个字母"I"，在这同时，从扬声器里发出来这个字母的读音"ai"，并且在前面的幻灯屏幕上还映现出孩子本人的彩色照片。

这个很好玩儿！按到某一个字键，自己就出现在屏幕上了。

“I”就是“自己”的意思，这是三岁幼儿完全能懂得的，因此，孩子就领悟到“自己”这个字是这样写的“I”。

经过这样一种训练，据说孩子大致在三周到五周的期间之内，就能把整个字母表全都记忆下来了。

记熟了字母表之后，实验就转入第三阶段。第三阶段在前面的“刺激窗”口上出现一个“词”，例如“CAT”。孩子就照样来按打字机：“C、A、T”，同时随着发出来一个个字母的发音，最后读成一个“kæt”的词，于是在屏幕上映出了一个“猫”。

这也很有趣儿，一按打字机就能“喵—”的一声出现一只猫。于是孩子就反复按打字机一直到把“猫”记住为止。

象这样能对孩子的动作一一作出反应并能给孩子作出回答的机器，因此就把它称作“学习环境”。

利用这种机器来训练三岁到五岁的幼儿，完全能够让他们学会认字，据说经过两年的练习（每次十五分钟左右）就可以达到小学二年级至三年级的读书能力。

现在，要探讨的问题就是在这种机器的背后存在着的“教育思想”。

（1）准备概念的修正

〔成为机器之背景的教育思想〕 以往的教育思想认为，教给幼儿识字必须有待幼儿学习上的成熟。否则，勉强去教，是白费工夫。不仅是白费工夫，收不到效果；而且因为这是超过儿童的能力去勉强从事，所以，反而会有害处，使孩子对学习产生反感，甚至会使他一辈子讨厌读书。

总之，以前的看法认为，“成熟”是要达到一定的年岁的，在这之前进行教育是不起作用的，或者是有害的。

〔“学习环境”提出的挑战〕 “学习环境”正是向这种传统的看法提出了挑战。利用这个机器进行学习的幼儿已有数百名

之多，其中明显失败的，即学习毫无效果的儿童只有一名。其余的数百名儿童在升进小学之后全都是成绩优秀的，甚至有的儿童还在读二年级时即表现出五年级的学力。

亲自动手搞这项研究的是美国宾夕法尼亚州匹兹堡的德莱克塞尔工业大学的斯德古(D.stegg) 博士。他把这个幼儿实验班分成两组。其中一个组(二十人）是每月缴费三百美元入托的儿童。每月三百美元，没有相当财力的人家是支付不起的。总之在这个组的是父兄属于富裕阶层的儿童。

另外一组(二十人)是年收入在三千美元以下的“要补助的家庭”的儿童，他们大都是黑人和波多黎各人，总之，他们的父兄都是不会说英语的，这些儿童的教育一直是使美国感到头痛的问题。

前一组取得好成绩这是可以预料得到的事，可是后一组利用这个机器也取得了非常好的成绩。从波多黎各人的家庭中竟培养出来一个全班的尖子。总之，这些儿童利用这台机器完全掌握了可以说是外语的英语，读写都很熟练。

这群儿童当中没有一个掉队的，这是特别值得一提的事。不仅如此，据说这些孩子在感到自己的英语有些不够好的时候，就主动要求进入“学习环境”这座小屋子里去练习。由此可见，这个装置并没有妨碍孩子们成长，而是大大助长了他们的成长。在这个意义上来说，可以算是解决了关于学习成熟性的问题，解决了三岁到四岁的幼儿也可以教他们“识字”这样一个革命性的学习成熟性的问题。

〔新的学习成熟性观〕 根据上述的事例，可以这样来说：学习的成熟性并不是固定不变的。它只是表示既往的那种在教师对学生的关系之下学习的成熟性；当它处在新的环境中，也许会表现出完全另一种学习的成熟性。如果把学习成熟性看做是一种遗传的构成，那么它就是人类行动的最大局限性，而在这个局限性的范

围之内，人类能够灵活变通的领域是很大的。

从前，对遗传与环境的关系，一直有着下述的一种说法：遗传占百分之四十、环境占百分之二十，而借助于遗传和环境形成的混合因素占百分之四十。这些数据是在研究孪生儿童的智力时获得的；然而"学习环境"机器，可以说是以"环境"现代化的手段成功地进一步缩小了遗传的有效范围。实际上，根据这台机器的实验，"智商（I.Q）"的大小，即智力检查的结果对于幼儿的识字能力并不构成太大的决定性因素。

（2）综合说与形态说

〔综合法教学〕 此外，利用这架机器来学习时，还有一点是很有意思的，那就是由于使用打字机来打出字母，所以一开始必须一个字母一个字母地来教孩子。因为是利用打字机来打，所以不把每一个字母都弄清楚，那就什么用处都没有。其次，由于打字机的机器特点，决定每个字母都是互相隔开的。所以这也是不能从"一个词"或是"一个句子"来开始学的原因。首先从一个字母一个字母地开始学打字，同时教授每个字母的读音（A—、B—、C—）。然后再教I〔ai〕(我)、O〔o〕(啊！）等一个一个单音节词，接着再教给OX（牛）、Pie（点心）等多音节词，这样由简入繁地依次进行。

总之这里使用的这样一种教学法，即首先教给单个字母，然后把单音合成为词，再进一步把词联缀成为句子，这样依次进行的教学法，可以把它称作综合法。

本书的读者大概都是经过传统类型的"理论学习"的人，所以，可能对这种教学法产生疑惑。大家都知道有一种所谓句法学，主张教幼儿读书时，既非从"词"开始，也不是从作文开始，而是应该从"句子"开始教起，因为儿童的心理活动是"整体的"、"形态的"，所以也应该先从整体的形态教起，然后再

去逐步分解，这才是正确的教授顺序。

现在利用“学习环境”机器所进行的教授程序，正好是和上述的句法学相反的。这究竟是什么意思呢？

实际上，“学习环境”所提出的学习心理学上的问题，斯德古博士本人也并未解决。不过，和斯德古女士交换意见之后感到它具有下述的意义。

首先应该肯定的是，“学习环境”做出的成绩的确是十分出色的，而且也的确是以从“字母”到“词”再到“句子”这样的方法来取得的成绩。既然有这样的事实根据，那么，错的自然不在于事实，而在于理论上。

那么究竟是格式塔(Gestalt)论错了呢？还是与格式塔论相对应的“句法”教学法错了呢？似乎两者都未错。“学习环境”的实验结果既不是否定格式塔学习论的正确性，当然更不是证明“综合法”的正确性，它只是表示这种理论和争辩对于三岁幼儿学习识字的问题是“毫无意义”的。无论是格式塔学习论也好，还是综合法的学习论也好，它们都是以一定的实验数据为基础的，所以都是各有其自己的根据，总之，都是正确的，所以问题并不在这方面。正如在打字机上出现的情况那样，每一个认字“单位”都是很清楚地显现出来，在这种情况下，儿童能以综合“因素”的形态来感受它，因而不必特别布置什么格式塔的刺激，儿童也能很好地记住这些字。

〔新的说明〕 其次，要紧的是下述这样一种事实，即如果让三岁幼儿来学习认字，根据心理形态的理论，也许应从一词一句，亦即单词句来开始，或者是直接从“句子”来开始学习。然而，三岁儿童，不管怎样总是具有一定程度的单位分解能力，是完全可以从字母表中组拼出单词来的。总而言之，在教授三岁小孩认字时，以往的那种，格式塔论和综合法相互抵触的现象是不

复存在了①。

或者可能有人反驳说，这样的学习程序，根本不必用什么“机器”也是可以办得到的。实际上在这架机器发明出来以前，也的确有利用人工来进行的完全相同的实验。有一个姓Omar Khaiyam Moore的人（可能是位阿拉伯人），他在让小孩按打字机键盘的同时，根据小孩按动的每个字键打出来的字母：A、B、C……等来亲自读出字母表的字母，教孩子读认。然后再把拼成的每个词的读音念给孩子听。总之，实验人员亲自按照母亲教孩子识字的程序作了实验。尽管Omar没有特地采取什么教学的形式，但是他却用这个方法成功地教会了一个三岁半的儿童识字。于是他设想是否可以用机器来代替人的作用，据说就是这样发明出一台“会说话的打字机”。而那架“学习环境”就是在这台“会说话的打字机”的基础上再进一步改进而成的、更加复杂化的机器。所以，这架机器所做的程序能否改由人来进行的问题，在理论上是完全可以设想的。

〔机器的妙处〕 机器比人的动作更巧妙之处，除了它能正确地进行反馈这一优点之外，由于是利用机器来进行的动作，所以它所具有的那种“心理学的意义”就更清楚地显现出来了。利用打字机一个一个地来打出字母的这种操作，和给孩子一个一个地来写出示范字母的这种教授法，把它们两者加以比较可以看出，后一种方法很难判断它究竟是综合因素的还是格式塔的。这

---

① 日语的字母“假名”，一个字母就能表示一个词的字是很多的，例如“ナ(眼睛)”、“テ(手)”、“キ(树)”……等，因此可以说，从一个字母一个字母地开始教起的可能性就更大些。这里虽然没有必要去指责应从句子开始教起的那种“局限理论”，但是，儿童根据“ナ(眼睛)”、“テ(手)”……等单音词的提示，完全可以想到“单词句”。因此，这架机器在促使重新修改学习论的问题上也是具有很大意义的。

是因为在人和人的联系交际当中自然产生一种极微妙的调节（或反调节）作用的缘故。理论变成人的活动是具体性的。在这种情况下就不能清楚地捉住理论的真实意义。与此相反，在利用机器时就不会产生这种微妙的调节作用，可以完全按照理论所说的那样去动作。在打字机上打出一个个字母，然而再把它们连拼起来，因此，它的结构式的组成是很明显的。由于这个缘故，心理的活动过程在机器上就被模式化了。这不正是利用机器反而会抓住心理过程的本质，即心理活动的理论化的理由吗！

不过，综合法究竟是否正确，尚有考虑的余地。只是连合，即仅仅是两个东西同时或相继出现也许就能组成学习。皮亚杰曾经提出过连合就是相互同化的想法。根据皮氏的提法，A 和 B 连合也就是 A 把 B 同化了，不过，同时包含着 B 也同化 A 的意思。这样一来，A 把 B 纳入自己的图式范围之内，同时，B 反过来也把A纳入了自己的图式之中。这样的相互图式化乃是连合的本质。

根据这种想法，两个事项的简单并列是不能构成连合学习的。但同时，连合如果仅仅作为两个事项的单纯的格式塔提示出来，那也是很难进行学习的。两种刺激在格式塔化之后已经不是非原来的 A，或原来的 B，而是形成完全另外一种图式，不能成为与 A、B 有联系的事项的学习。

总之，要想构成学习，A 和 B 两个事项不仅要同时提示出来，而且要使 A 中包含着 B、B 里也包含着 A 才行。我姑且把这种连合称作“相接式的连合”。也就是说，连合如果不是互相衔接的便不能形成学习。

如果用“相互渗透”一词来形容也许更易懂些。即A渗透到B中去，B也渗透到A中去。皮亚杰认为只有这种方式才能真正达到学习。这种想法可以看做是巴甫洛夫理论的合乎辩证法的进一步发展，但是尚未成为一般公认的学习理论。

2. 教和学已掌握

〔成熟与学习〕 自从“学习环境”机器问世之后，它告诉我们，人的学习成熟性是可以改变的。学习的成熟性是可以根据教学方法之不同而有所提前或推迟的。原先不到六岁不能教认字，现在三岁就可以教认字了。

这究竟意味着什么呢？下面就这个问题略作探讨。

扼要地说来，这就是，人的教育和动物界的某种“成熟性”的现象是根本不同的。动物也是或多或少要有点学习的。不过，动物的学习大都是在“自然环境”中的学习。因此，它必须顺应学习成熟性的法则，只有在达到学习的成熟性时才可能有学习发生。学习的成熟这个条件如果消失，那么学习能力也就丧失了。

即使由人来“训练”动物时，想要改变这一事实也是难以办到的。在这种情况下，人只不过是作为自然环境的因素之一向动物施加影响而已，所以并不能改变动物的成熟性。

然而在人的教育上却完全不同。人在对儿童施加影响时却不是自然地进行而是“人工地”进行的。这种“人工地”，也可以说就是人类的“本质”。所谓人的本质（human nature），也正是在于这种“人工地”。

这里有一个很有趣儿的例子，可能有点不太文雅，比如说狗在撒尿时都要跷起一条腿。但这在小狗，亦即出生不久的小狗崽撒尿时是不会有这样的动作的，只有长成了大狗时才会有这样动作。这就是成熟与否的缘故吧。所以，这种学习并非有谁来教它学习，而是一种自学自练。

这在人类来说，却完全是另一种情况了。人在撒尿时有着一套严格的规矩：要在一定的地方、要以一定姿式来进行。例如在日本，百十年前和现在就相差很多。在百年以前的便所可能不象现在这样。我本人在小时候穿过裙裤子，曾有过把裙裤尿湿了的

教训。在穿裙裤和穿裤时撒尿的方式的确是有些不一样。

这是怎么一回事呢，当然是由于存在着“社会”的缘故。狗没有什么“社会”，即使有“社会”也不会有“历史”。然而人类是有社会的，而且人类社会还具有一定的历史。这种历史给人类带来不同时代的差异。社会不同，生活方式也不一样。这种差异又带来了“教育”的不一样，而这种教育的差异也不能使学习的成熟性相同。

〔发展〕 于是有一位学者（苏联的列昂节夫，曾因他的理论获得1965年度列宁奖）把发展区分为三种。

第一是个体发展。动物从出生到长成人的过程。这个过程在胎生动物中并无特大的变化，但在蜕皮的昆虫类来说，其变化却是很大的。不管是哪一种类的动物，从它出生到死亡的变化都是个体发展。

第二是体系发展。从阿米巴到人或者是从猿到人的发展过程，常常被称作“进化”（evolution）。它不象个体发展那样容易看得出，因为是在千百亿年之间的变化。即使从猿到人的进化也是要经过百万年之久的变化。然而，根据各种证据我们得知的确是发生了这种变化。

动物只具有这两种发展，但据列昂节夫的研究，人类还有第三种发展。那就是“在社会中的发展”，即“包含着历史的发展”。人类从婴儿到长大成人的过程和一只狗从狗崽到长成大狗的过程是有很大区别的。

不仅如此，人类的特点还在于这第三种发展是和第一、第二种发展重叠在一起的，并且把这两种发展掩盖起来了。如果没有第一种和第二种发展，那第三种发展是不可能的，因此，在这个意义上来说，第一、第二两种发展是第三种发展的前提和条件。实际上第一种发展（暂且不提第二种发展）只有通过第三种发展

才得以具体化，才能实现。并不是有了第一种的个体发展之后，才紧接着有第一种的通过教育的发展，而是在三种发展的进展过程中，第一种发展也同时在进行着。

这个道理在语言学习的事例中是最容易领会的了。

〔语言学习的事例〕 语言能力是人类所具有的遗传性的能力，这是不言自明的。但因为它是在猿进化到人类的过程中获得的，所以它是第二种发展演变的结果。而且，它不是在人出生后立即呈现出来，而是在出生后一年到一年半左右才出现的，是一种相当复杂的能力。从这时开始，幼儿还要经过三、四年的时间去发展这种能力。总之，语言能力是通过个体发展而逐渐成熟的。

然而，在现实生活中，这种能力是受社会的语言制约的。孩子们所学得的语言是具体的语言，例如日语、法语等等。不属于社会中任何语言的那种普遍语言的一般的能力，在儿童身上并不发展。所以，对于日本的孩子来说，他们只能通过日语来发展其语言能力。

适用于语言的一些发展现象也可以用来说明语言以外的习惯。上文提到的撒尿就是语言之外的习惯之一。社会的一些习惯或规矩，如果和语言对照比较地来加以研究，就可以很容易地解释清楚。从事这项研究的是哥伦比亚大学的文化人类学教授爱德华·霍埃尔先生，他把社会习惯看做是“一种语言”，即“沉默的语言”，并提议把这种沉默的语言分别在“个体”、“要素”和“类型”三种不同程度上来加以归纳。所谓“个体”就是指我们眼睛能看得见的具体行为，例如吃饭、睡觉等；所谓“要素”就是指形成这些“个体”的主要因素，在语言上来说也就是“语音”和“拼写”；所谓“类型”是指用来归纳“要素”和“个体”组成更大的体系时所依据的构成原理。

如上述的那样，社会习惯能做这样处理的本身就和语言具有

相同的一面，因而完全可以理解到它是受到“社会”的滲透。“行动”确实是具有自然的基础，这是肯定的，但对于人来说，它总是在社会“当中”的、具有一定“类型”的行动。

〔列昂节夫的“自我化”〕 然而，列昂节夫的功绩并不止于他指出了第三种发展的形态，他还发现这第三种发展并非来自外界，而是在个体的发展过程中由其自身“获得”的。

关于这一点说起来有点费解。

从前认为学习就是从外界教给知识的过程。所以，一直相信：不管主体如何，只要从外界给与刺激便可产生知觉，知觉的痕迹形成为记忆，这一过程的反复重现便构成了学习。

列昂节夫却阐明了学习并非象上述那样的过程，学习并不是从外界给与的什么过程，而是由于主体的有机体（儿童）接触外界，把外界变成“自己的东西”的过程。没有这种把外界变为“自己的东西”的过程便不能有学习，因此，列昂节夫把它称作“自我化”（英语可译做“appropriation”）。

社会包含着是有文化的这个要素。这种文化根据社会的不同而千差万别，对此，儿童是不能进行选择的。从这个意义上说，儿童生在某种社会或某种文化中这是“命中注定”的，而儿童把这种命运变成自己的东西的过程完全是“自主的”、“创造性的”。总之，如果没有对社会文化的这种“再创造”，儿童就不能进行文化学习或掌握文化（acculturation）。

以前面提出的“语言”为例，语言一定是要社会化的，例如日语、汉语或法语等。在此之外，再没有什么“语言活动”。然而，儿童把这种社会的语言“变成自己的东西”的过程，以日本为例，就正是孩子创造日语的过程。

这样一来，列昂节夫把学习规定作“自我化”，然而现实生活中不正是有“模仿”这一事实的存在吗！这并不是自我化，甚至

可以说是“他人化”。说是儿童在创造，可实际上孩子们是在模仿。也许会有人提出怎样来解决这一矛盾吧。

〔皮亚杰的“模仿”〕　回答这一问题的是皮亚杰的模仿论。模仿和学习是密切相关的，因此，这里对于模仿须略加叙述。

按皮亚杰的提法，模仿是“不适应”的状态。所谓适应就是个体对现实环境完全适合的状态，但这种适应并不是任何时候都能够形成的。比如婴儿出生后不久总是处于不适应状态的较多。

不适应发生在两个方向上。适应是主体和环境的平衡状态，即：

O——W——O（O＝儿童、W＝环境）

这一公式中的O和W是处于均衡状态。与此相反的是不适应，即：

$O>W$　或者　$W>O$

这一公式表示不均衡的关系，不是O过分吸引W，就是W过分吸引O。

W过分吸引O所形成的不适应就是模仿。这时儿童完全和对方相似，等于没有自己。

与此相反，在O过分吸引W的情况下，形成了同一化的起因，常常以“梦”或“空想”的形式出现。

不管怎么说，象这样的模仿就是不适应的状态，希望把它能变成“适应”的状态，这是完全可以期待的。

总之，模仿是一种“中途状态”、“未完状态”，是将要趋向更完善的状态，教育必须顺应这种状态去进行。

老师奖励学生去“模仿”，于是在学生那方面也许就会以模仿作为最高目标并为此而努力。这样就阻碍了创造性的发展。

模仿作为向创造发展的中间过程，这在某种程度上是需要的。所以，对于模仿适当地加以鼓励是可以的。但是不应把它当

作奋斗目标来提倡。

在模仿的问题上还有另外一件要紧的事，那就是"要学习怎样模仿"的问题。模仿不是生来的本能，它只是一种不完全的"适应"。因为是一种适应，所以在做法上就有巧拙之不同。如能巧妙地模仿并且超越模仿以获得迈向创造的窍门，那将终生得益。

这样说来，模仿的"教育"也具有一定程度的价值。

关于模仿的教育以及学习模仿的问题，我另有详述①。

总之，在进行模仿时，最要紧的是把模仿的目标做到完全形象化；更要紧的是，把现在进行模仿时的自己的实际情况也能使之形象化。前者在一般情况下是谁都能做的，但后者却比较难。觉得自己的声音象云雀一样的小姑娘，她虽然成功地把云雀的声音形象化了，但是，她却没有能把自己的声音形象化，甚至她都未能测定自己的声音和云雀的声音之间的差距。

只有忘掉自己，完全被对象物所吸引，才能产生模仿。但是，如真正想要模仿，那又不能怀着完全忘掉自己的心理。无论如何，必须做到把自己的作法形象化的同时又拿它来和别人的形象进行比较才行。这就是模仿的学习.

3．动机——内在与超越

〔*以往的学习论*〕 以前的学习论大都是建立在"欲望"的基础上的。例如狗和猫都是以其食欲为诱饵而加以"饲养"或"训练"的。于是认为人类的学习也应这样来进行的提法，就是学习论的根本的一种假设。

人类除了食欲之外，还有着其他一些"基本欲望"。这些都是"个人的或社会的欲望"。

"希望被别人爱慕"（爱情的欲望）。

① 波多野：《心理学入门》光文社刊。

“希望让人家说自己是个最优秀的人”（要社会承认的欲望）。

“一旦开始干起来的工作，希望把它最后干完”（要有所成就的欲望）。

诸如此类的各种欲望。正是为了满足这些欲望和要求，人们才进行学习。在这个意义上说，学习是派生的、从属的。总之，学习只是一种手段，真正的目的是在于欲望。

所以，迄今为止一直认为教师的职责就是把学生的这些基本欲望引导向学习中去。总之，既往的学习论都是建立在“食与色”这样的本能的基础之上的。

〔新的学习论〕　布鲁纳等人在所谓“教育现代化”的口号下所推行的学习论——或者可以叫做学习观、学习指导——和上文所提的学习论完全不同。他们认为，上述的理论是把人看成了“学习的动物”。但人并不是为了“食与色”而学习的，人类生来就有要学习的禀性，你就是置之不理，他也是要学习的。所以，如果对之施以奖惩，从外部来强加某种影响迫使人去学习，这反而会使他对学习厌烦起来，甚至会产生更奇怪的现象，那就是“干脆不愿去上学了”。所以提倡“教育现代化”的人们主张，应该在发展人类要学习这一本性的过程中去引导他们学习。

最初提出这种指责的有美国的贾希尔德等人，但提出最为彻底的主张的人是瑞士的皮亚杰，因此，下面先就皮氏的主张简单加以叙述。

〔皮亚杰的观点〕　根据研究，皮亚杰认为人一出世便具有某些与生俱来的机能。这就是“无条件反射”。这种无条件反射一遇到无条件刺激便得到启发。这些提法和已有的心理学并没有什么太大的出入。不过，他和条件反射的研究家的看法不同，后者把无条件反射无形中和对“食”的刺激等同起来了。皮氏与此

相反，他认为，人类的一切活动机能都具有一旦得到启发，就会自动反复进行的性质。吃奶的婴儿，就是没有奶可吃的时候，嘴也在作吮吸的动作。持条件反射论的人们认为，条件反射是随着条件刺激的消失而停止。与此相反，皮亚杰却强调说，一经构成的条件反射在某种程度上具有在刺激消失后仍能暂短持续重现的性质。皮氏认为，这是由于人类的活动都是一经形成之后，其本身便产生一种内在的“欲望”。

那么我们把这种欲望姑且称作“内在的欲望”。与此相反，在利用诱饵制造出反射条件时，这食欲便是一种“外在的欲望”。

一切活动，其动机本身都具有一种内在的欲望，这就是内在的刺激理论。

为了很好地诱发这种内在的欲望，应该引导儿童喜欢活动。在本章开头叙述的那台“学习环境”机器就是为此目的而采取的办法之一。

在“学习环境”中，这种内在的刺激理论的运用是最为明显不过的了。而那些提倡“教育现代化”的人们不也正是在或多或少地直接着眼于儿童的这种活动欲望上，并在设法以此为踏脚板去引导儿童走向学习的吗！

孩子都有着活动的欲望，所以，只要不加以禁止，他会做出各种活动的尝试。而且，一旦获得有趣的结果，他还要去反复进行这种尝试。在反复进行活动中孩子的行为得到进一步提高，在进一步提高中又产生更有趣的结果。由于提高了的行为更进一步得到提高，于是便从中引出了反复进行的欲望，这样就形成了学习。总之，皮亚杰认为，学习是基于行为的内在欲望而必然产生的，所以，如果有人不愿意学习，那一定是有某种外在力量在抑止着这种学习活动的倾向。

〔布鲁纳的观点〕 美国的布鲁纳根据上述的想法，一心要把它在教育上积极地加以利用。

他认为，迄今为止，以往的教授——学习过程，从根本上说，都是从外在的刺激理论出发的。例如学习英语（或外语），英语本身虽然对孩子并无任何兴趣，但是英语如果学得好就会得到老师的嘉勉，如果学得不好，妈妈的脸上就会显出一派悲伤的表情，因此，孩子只好去学习英语了（不利的外在动机）。这就是迄今为止的已有的学习理论的根本假设。

的确是会有这种学习情况。不过，以这种学习观所进行的教授活动必将产生下述两种情况：

（1）英语这门课将永远不会成为孩子喜欢的课程。

（2）于是，想要孩子学习英语就得给予某种奖励，而且这种奖励必然要随着年龄的增长而逐渐加大。总之，奖励如果不自动地增加，刺激的作用也就消失了。

因此，总要在某一时期把这种外在的动机转变成内在的动机才行。这在一般的教育体制来说，可能是在大学时期或在大学毕业之后。但这种外在的动机积习已久很难彻底转变。所以应该设法尽可能在幼儿时期实现这种转变，以上就是布鲁纳的想法。布鲁纳认为，从婴儿时期开始，就有着这种内在的动机，所以，如果方法得当，实现这种转变是完全可能的。

更简要地说，那就是，喜欢学习、对自己的提高长进感到极大的乐趣，这乃是人类生来的本性。难道不正是应该从一开始就运用这种方法去诱发儿童的学习欲望吗！

〔向新的教育理论发展〕 "学习环境"就是以这种动机理论为依据的"教授机器"。

斯金纳等人的"程序教学机"就是这样装置着的：幼儿如能做出正确的回答，立刻就会自动蹦出一块糖果来。这就是外在的

动机，但按照布鲁纳等人的学习理论，就是没有这种外在的动机，幼儿也是能喜爱学习的。

这种想法包含着一种对现代社会的批判。现代的社会是建立在"金钱"，亦即资本与发财之上的社会。认为劳动是最可厌的，但是为了金钱又不得不去劳动，现代社会就硬是制造出这种状态以迫使人去劳动。于是要求缩短劳动时间、追求业余娱乐以及其他种种问题都发生了。这也可能是由于机器规定人的劳动。从根本上把人排除在外的这种现象所致。人们是为金钱而劳动的"外在的动机"的哲学决定着整个社会的结构，这是无可否认的事实。

然而，劳动时间有现在的一半就足够的那种社会正在出现，在这样的现实状态下，对于上述的外在动机的人的价值观必然要有所批判。

从现在开始，二十年之后，那时候，业余娱乐所占的时间很可能比劳动的时间还要多。

如果人到那时仍需有外在的动机才能去从事工作，这样教育出来的人，对二十年后的业余娱乐活动不是将要接应不暇了吗？

要由娱乐产业来统一安排消遣活动的社会，可以说是一种颓废的社会。

如果演变成为这样的结果，那一定是在什么地方发生了错误。人是厌恶劳动的，必须由外在的动机来迫使其劳动——难道不正是这种根本认识大错特错了吗？

人本来是喜欢劳动的。合理的劳动本是人类固有的活动，它是任何人都"欲罢不能"的一种"内在的动机"。

劳动，在今天被疏远了。本来是为了人们所喜好的劳动性质完全丧失，变成了人人讨厌的，被迫去勉强从事的劳动了。

改变这种失常的状态，恢复人类本来的性质，这正是新的教

育信念。完全依靠外在的刺激去进行学习，最后必然把人变成上述的那样。因此，外在的动机虽然在万不得已的时候也可一用，但是不要忘记，在运用外在的刺激的同时应该唤醒其内在的动机并能及时地把前者转变成为后者才行。

考试竞争就是一种外在的刺激。在这种地狱一样的折磨当中，有些儿童通过应试准备才开始发现学习的兴趣。可见他们是具有内在的动机，并且具有主动发现这种动机的能力。遗憾的是，考试这种外在的而且是消极的动机过于强烈，因而不能从中充分培育内在的动机。

考试过后，一旦入学，就是那些刚刚感到学习乐趣的孩子们也绝不会用功学习，而是游游逛逛地一直混到毕业。

这种以违背人的本性的外在动机来束缚人的制度，不仅在教育事业中，而且社会的整个结构都为它所左右。在这种情况下，根本无法去培育人的内在动机。使人感到人完全被排挤在外了。

把人从这种被排挤感中解放出来，恢复学习的本来面目，以此去重新引导儿童，以期培育出在业余闲暇越来越多的未来社会中能通过劳动去体现创造乐趣的人，这就是今后的教育目标。

波多野完治

Ⅲ．能力与学力

1．素质的能力观的问题

(1) 先于环境的研究而进行的遗传的研究

〔素质的固定化〕　研究教育，必然要涉及人的各种各样的能力差异的问题。这种能力差异部分是由于与生俱来的遗传，部

分是由于后天环境的影响。也就是说，由遗传和环境两方面来筑成具有具体能力的人。但正如施泰尔(W.Stern 1871—1938)根据集中论(Konvergenz Theorie)已经指出的那样，从现实存在的人的身上，单纯地抽出这两方面的因素来进行分析那是很难做到的事情①。

虽然这样说，但仅仅是具体人具体对待，这在认识上是不会有进步的。因此，把它提高到科学上来研究，将能在具体人的分析上前进一步。其结果，在研究人的问题的科学上便产生了两种不同的立场：一种是以遗传为重点的立场，另一种是以环境为重点的立场。于是有这样一种设想，那就是先按这两种分析的观点去进行研究，然后再把二者综合到一起，这样一来不就能更加接近于对具体人的全面认识了吗？这一设想本身并无任何错误。尽管如此，由于上述两种立场的重点不同，它们对教育的研究必将产生不同的影响力，这点是必须予以注意的。

遗传对教育的确有很大的影响，这是不可否认的事实。然而，在将某一特性规定为遗传的原因时，如不是已获得充分的实证性的证明的话，那就很容易导致下述的错误：放弃了对该特性进行动的分析，不再想去从事改善这种特性的尝试了。我们在医学的历史中也可以找出很多这类现象。结核曾经被认为是遗传的。在判明结核是传染病之后，还认为麻疯病是遗传的。就是在已经明确了麻疯病是由感染得的疾病的今天，还认为分裂症和筋肉萎缩症等都是遗传的。但是，有谁敢断言，不会有朝一日判明这些疾病也都不是遗传的呢？在医学的领域里这种逾越遗传壁垒而前进的力量在推动科学的进步上起了很大的作用。

同样的情况也可以运用到教育的领域里。人的素质是由遗传

---

① 施泰尔·威廉：《论个性差异心理学》，1900年。

和环境两方面决定的，这是事实。但是，把人的素质看做是固定的这种想法却容易陷入死胡同。偏巧在教育的实证的研究刚开始的时期，教育学就曾受过生物学的强烈影响。于是，这种风气也助长了要以素质为重点去阐明人的能力的倾向。

〔通向社会教育学的道路〕 以进化论而声名卓著的达尔文的表弟哥尔登（F.Galton 1822—1911）曾出版过一本《遗传的天才》①。在这本书里他为了证明天才是遗传的，曾对英国的名门世家的家谱进行过调查。结果证明这些调查对象的家族中名人辈出绝非一般之可比。于是他据此极力强调遗传所具有决定性的影响力。哥尔登的研究在社会上也引起了很大的反应，终于为他奠定了优生学创始人的地位。

哥尔登的理论虽然也重视实证性，但由于假说的构成与分析都不够充分，结果变成了对优胜劣败、自然淘汰这种假科学的社会达尔文主义的见解的一种支持，于是导致了和欲从一切人的身上发掘教育的可能性的教育思想完全相对立的结论。

社会达尔文主义由赫·斯宾塞（H.Spencer 1820—1903）加以系统化，成为他敌视对贫民的社会保障措施的依据。在日本接受这种思想的是加藤弘之（1836—1916），他从明治十二年到明治十五年采取进化论的立场，撤回他以前的全民教育的主张，他认为素质优异的人才大多数是在上层社会中，因而对贫民教育采取了冷漠的态度。德意志的教育学家，对日本也颇有影响的贝尔格曼②（P.Bergemann 1862—1946）也采取了同样的见解。贝尔格曼的教育学说曾以"社会的教育学"为标榜，他在书中提出这样的主张：每一个人并不是作为独立的个人而存在，乃是作为社会

① 哥尔登：《遗传的天才》，1869年；《对人的能力的调查》，1883年。

② 贝尔格曼·包尔：《社会教育学》，1900年。

人而存在；同时，社会也如同人的身体一样，是由构成头脑的部分和构成手足的部分共同组成的一个有机的整体。因此，个人是按照各自不同的素质被组织到社会这个有机体的某一特定部分中来的，所以，个人只有通过其在特定部分中所负的职责，才能对社会做出贡献。

按照这样的观点，教育的任务就是选出素质优异的份子，对其施以高深的教育；而另一方面，对于那些一般的群众，只给他们施以道德教育用以保证他们作为国家的手足而能做出应有的贡献就行了。至于有能力的人大多出自上层社会，这究竟是由于环境、还是由于遗传素质所决定的，还是由于他们走上社会时一开始所获得的有利地位所致呢?对于这些本来就没有弄清楚，可是却硬断言这是由于人的遗传素质所决定，于是也就认为这样的教育的解释是正当合理的。教育学上的这段历史，我们是不应忘记的。

（2）素质的能力观的加强

〔智力测验的影响〕 哥尔登的研究，是以不完全的假说加强了他的素质论。可是在他之后以更精确的实证性来普及了能力的素质观的是，进入二十世纪之后兴起的智力测验。

智力测验是1904年由法兰西的医生比内（A.Binet 1857—1911）想出来的方法。当时医生的目的决不是只想要遴选出素质优异的人施以高等教育。甚至是正好相反，他从事智力测验这项研究的最初的出发点，是为了要给所谓低能儿童施行普通教育。因为当时法国施行义务教育法令，而一些要儿童在家里帮助做活赚钱的家长们以自己的孩子智力差、发育不全等为借口不肯让孩子去学校上学的例子是很多的。法国教育部为了消除这类逃避义务教育法的行为，特地请比内医生给研究一下，看看是否能想出一种办法来甄别真正因素质低劣而不能学习的儿童和由于未得上学读书而知识掌握得不充分的儿童。于是比内被任命为发

育迟滞儿童的法兰西教育委员会会长，便着手这一课题的研究。

比内拟出许多他认为适合用来测量脑力活动的问题，然后除掉其中认为经过学习能产生重大变化的问题。结果，定下了一些无论谁就是不上学也能处理的问题，以及即使上过学但未曾尝试过的问题。把这些问题拿来让多数儿童去实际做答，并按其难易程度把这些问题排列成不同的阶段。然后，根据这个基准，明确定出能正确回答上某些问题就相当于几岁年龄的儿童的平均值，以此来客观地、从量上来测定儿童的智力程度。

这个智力测验是为那些具有难为学校教育所感化的性格的儿童设计出来的，认为它足以显示出儿童的资质能力。同时并有人进行试图证实这一点的尝试。例如1916年特尔曼(L.M.Terman 1877—1956）设定的智商（I.Q）就是其中之一。特尔曼把一定数量的儿童的智龄换算成为智商（I.Q），并对这些儿童进行了数年之久的跟踪调查，结果证实了智商的相对稳定性①，于是，他企图以此来证明智商是可以表示资质能力的。

这个智商的设计在第一次世界大战时的军队教育上发挥了作用。特尔曼亲自任调查委员，实行短期集体验兵并根据测验结果来决定服役兵种。这种按服役人员的素质来编队的办法提高了效率，被视为划时代的成就，在第二次世界大战时几乎所有的国家都采用这一方式。

智商究竟能把一个人的素质表示到什么样的程度，这依然是个疑问，而且在学校所进行的长期教育和在军队那样想要取得短期训练的实效，这两者之间还存在着差异。虽然如此，但一般对智力测验这一方式的有效性还是评价很高的。于是智力测验的方法也运用到学校里来了，终于加强了关于能力的素质论。

---

① 特尔曼：《天才的遗传学的研究》，1925 年。

于是，认为素质不同的儿童很难使之达到相同水平的论调开始出现，试图在学校教学中也根据智力测验的结果来按智力编班并采取各自不同的进度，甚至在指导升学和发展方向上也都以智力测验的结果作为最有力的依据。

〔能力主义的危险〕 素质的能力论随着第二次世界大战后技术革新的大规模进展而进一步得到强调。由于大生产的发展，贸易必然要自由化，而贸易的自由化又促进了提高生产率的合理化，于是对高级技术人员以及大量的一般技术人员的需求不断增加。为了培养这些人的能力，则需要有效率最高的训练方法。认为对全体国民实行高度教育，以等待从中涌现出技术人员的方式，不但需要大量经费，而且还会浪费时间，这种看法，在企业经营人员和政府机关的有关人员当中占了统治地位。因此，开始感到发掘素质优异的人才对他们施以高度教育的作法才是最妥善的办法。

美国在受到苏联人造卫星冲击之后制订了国防教育法（1958年），致力于发现有学习才能的学生以振兴科学教育。后来在科南特报告中也曾经提出，需要对同一年龄层中的百分之三的高材生采取特别的教育措施。欧洲的情况也差不多同样，在英国，根据1959年的克洛萨的报告以及1963年的罗宾斯的报告也迈出了建立与技术革新时代相适应的教育计划的第一步。

在这样的动向中，出现了大大加强包括智力测验在内的发掘素质的各种方法的倾向。小迈克尔（M.Young）担心这种方法的扩大势将使教育僵化，破坏平等原则，并以题为《英才教育的兴起（1870—2033）》[1]的幻想小说的形式来表达了他的担心。这部小说是从叙述第一次世界大战美国陆军采用智力测验这一事

---

① 小迈克尔：《英才教育的兴起(1870—2033)》，1958年。

件开始来描写古老的身分等级因强调学历资格而遭到破坏的情景。书中叙述了在英国，由于左派人士反对在十一岁时按智力测验来划分人的等级，因而实行了一直到老龄的老人通通按不同年龄来进行智力测验，并根据测验的结果来分配相应的教育与职业的制度，于是具有高度素质而从事简单劳动的人没有了，而素质低劣能进入初级中学的人也没有了，结果，形成了按不同智力划分出来的新的等级差别，终于出现了完全丧失人性的无底深渊、不堪设想的社会。

(3) 素质的能力观的破产

〔英国的经验〕 正如上述故事中所描绘的那样，现代对素质能力观的强调已接近于极限。

然而不应忘记，由于社会上重视能力的趋势日益强大，结果却在另一方面制造出足以推翻素质能力观的确凿事实。素质能力观的破产是从主张民众权利的实践中开始发端的。例如在英国，习惯上是进行十一岁正数测验并根据其成绩同时参照智力测验来划分能力差别的。不料，在这个阶段被判定为无能力的人，在现代学校学习期间也开始产生想要接受高等教育的希望。于是为了使他们能投受大学入学考试而增设补习科的学校相继出现。事实上他们的成绩并不亚于那些初级中学的毕业生。对他们进行智力测验的结果，智商都显著增高了。在西蒙（B.Simon）著的《单轨制中学》（1955年）一书中，载有很多具体事例来证明，企图判定素质的尝试是不值得信赖的①。

着眼于这类事例本身就说明，那种以能力测验为代表的素质测定论的全盛时期已行将成为过去。而由于环境的变化，智能亦必然随之发生变化的想法已经成为科研工作者之间的共同的认识

---

① 西蒙·布赖恩：《单轨制中学》，1955年。

了。实际上的相应措施也在不断地扩大，例如一九五三年在哈特福德郡就废止了根据智能测验的选拔制度①。能力并不是先天的素质而是经过教育训练出来的这一对于教育来说是不可或缺的前提，通过广大群众学习要求的增强以及实证的研究，可以说正在不断地扩展着。

2. 学力观与多样化的论战

（1）能力与学力的相互关系

〔**智力与语言及科学**〕　如果脱离"能力决定于素质"的观点而站到能力是随环境而变化的观点上来的话，那么，为了发展能力应该施行什么样的教育，便成了急待解决的问题。

在这种情况下，按理，首先应该提出的问题是需要什么样性质的能力？有胜任单纯体力劳动的能力；也有因肌肉发达而富于行动的能力；还有善于鉴赏艺术的能力，等等。就是在教育的历史上，不同时代所强调的能力也各有不同。但是现代的能力中心是智力，这是一般所公认的事。无论从需要继续发展人类因科学发达而取得的改造自然和改善社会关系方面的成果这一课题来说，还是从个人内在的各种能力并非彼此孤立，而是相互依存的，因而需要聪明才智把它们联系起来这一点来说，教育的最重要的内容都应当是发展智力②。

那么，要靠什么来发展智力呢？于是就从各个方面来进行这一问题的研究。而在这些研究中所共同指出的一点是，智力的发展和语言的掌握有着密切的联系。皮亚杰、瓦隆、维果茨基等人都曾经进行过语言与智力的复杂关系的研究。

---

① 弗拉德·琼与哈尔西·赫合：《社会阶级、智力测验和选拔》，1962年。

② 胜田守一：《能力与发达和学习》1964年、国土社版。

最初阶段占优势的看法是，从年龄来确定智力的发展程度，于是，正确地运用语言有助于智力的发展的看法逐渐占了上风，这一点引起人们的注意。例如，一九六六年在莫斯科召开的第十八届国际心理学会上，缅琴斯卡娅（Н.А.Менцинская）在她的科研报告《教学与精神发展》一文中曾明确提出，经实验证明，智力的发展并不因年龄而固定，乃是流动的①。她这一提法不仅在苏联，而且得到美国、荷兰、挪威等国的研究人员的赞同。我认为这对今后的教育设想必将有不小的影响。

如果能明确在智力发展上使用什么样的规律是最要紧的、什么样的词汇是最重要的话，那么在学校里系统的语言教学的意义将有更加坚实的依据，这不仅证实读写算三门主课占有培养基础学力的地位的正确性，而且必将和最近旨在探讨关于自然与社会的科学概念及其规律的系统教学的教学论的研究结合在一起。

〔发展观的贯彻困难重重〕 有关现代智力的上述的那些从心理学和教学论角度进行的研究，重新肯定了自从建立学校制度以来，对学校教育所做的下述期望的正确性，即进行系统的学习才是发展智能的基础。然而，现代的情况和明治初年大不相同。所以，在明治初年新学制时代提出的“人而不学岂可乎！”的初等教育的要求，不得不顺应现代的复杂化了的形势而发展成为“必须给全体国民以完整的中等教育”的口号。民众的这种要求，在生产力发达的国度里，甚至已经发展到中等义务教育也只是时间问题的程度了②。

然而，向这样的教育前进的道路决不是平坦的。不仅是素质的能力观在人们的心中扎根很深，而且在体制方面，在发展全体国

① 《苏维埃教育学》，1967年第2期。

② 宫原诚一：《青年期的教育》1966年，岩波新书。

民的智力问题上也潜在着一种缓行的要求。因此，即使在形式上说是平等对待，但实质上却是主张施行一种有差别的教育，即以一定时期的能力为基础，有的在此基础上继续发展其智力，有的则予以摒弃。这种趋势现在甚为强烈。在回答有关我国的后期中等教育问题的咨询时，就有强调能力及适应性，并把重点放在多样化的教育机关上的思想。这种主张，实质上就是加强了放弃发展大多数人的智力的倾向，所以，不能不说这里潜伏着向素质的能力观倒退的危险。为了进一步明确学校的本来的教育目的以防止这种倒退，现在需要对以科学的民主的伪装，主张按能力不同施以多样化教育的理论上的弱点，略加分析。

（2）按能力不同施以多样化教育的问题

〔对能力差别的直觉的疑问〕 这里所说的按不同能力施以多样化教育的理论并不是指按学生的能力采取不同办法的那种方法上的主张。如果是方法上的问题，只要它不会制造出荒谬的优越感或自卑感，那是谁都可以接受的，但现实的情况却和这个问题纠缠在一起，出现了教育目的也应该按能力而异的主张。所有的人都指向相同的目的是荒谬的——这就是从素质的能力出发得出来的逻辑上的结论。过去，在素质的能力观居于统治地位时期成立的道尔顿制的教学方式，虽然在形式上不过是在同一个学校里使用的不同方法，但实质上，其中却带有涉及到教育目的的那种按不同能力施以多样化教育的性质。

能力上的差别是无法扭转的，因此，对那些学习不好的学生应该降低教育目标，这种主张看起来似乎很科学，而且和教育机会均等的理论也并不矛盾；但实际上它是在向素质的能力观让步，是对民主主义的威胁，对于这一点，明眼人一看就懂。还在道尔顿制盛行的时候，当时在小樽中学任教的伊藤整就曾写出过下述的印象：

“当光秃秃的头顶上只剩下几根头发，短粗脖子圆脸庞

儿的吉田校长用他那慢条斯理的语调细致地解释为什么要实施道尔顿制时，全体教职员都鸦雀无声。他说，………现在的做法是不公平的，对于有天才的儿童和学习不好的儿童双方都不利；如果实行道尔顿制，这对所有的儿童都能接受而且不会有徒劳的教育。我一听到这个计划就立刻感到这种作法太冷酷了。……在为了实施這一方案而召开的家长会上，吉田惟孝在默不作声的家长面前，用不慌不忙的语调细致地解释这个方案，力图给家长们一种印象，似乎这个计划并非重在天才教育而是以愚笨儿童的教育为重点的一种教学方法。那些学习成绩好的儿童的父母立刻就理会到这对孩子将来升学是有利的；而那些学习成绩不好的儿童的父母只有充满着忧愁的心情不再抱任何希望了。”①

〔教育机会均等的意义〕 在现代的学校种类上，可以说也有着同样的情形。说什么高级中学不属于义务教育的范围，所以只应让有才智的人入学。而其他一般的人只要到施行较低程度的技术教育的一些教育机关去上学就可以了。这就是对所谓教育的机会均等是遵循民主主义原则行事所做的解释。

但是，如果从智力是靠学校教育才得到发展的观点来看，很显然和上述的论点是相矛盾的。宪法上规定的“享有与其能力相应的受教育的平等机会”一项，应该把重点放在接受教育的权利这一点上来解释才行。如果把它解释成，没有能力的人不应给予教育的话，那就是忽视了智力靠教育来发展的可能性。

本来，宪法第二十六条是为了保障国民有接受教育的权利而设置的条款，并不是为了限制国民的教育而设置的。因此，随着技术革新的发展，作为享有这一权利的主人，他们必备的最低学

① 伊藤整：《青年诗人的肖像》1955年。

力应该是达到后期中等教育阶段，如果是这样的话，那么这一条款就应该解释作，国家须努力做到给国民以后期中等教育才行。如果进一步追究其目的是为了升入高级中学，那么即使对那些智力发育低弱的学生，在高级中学里也应该为他们设置特别班，这样才是符合学校教育法主旨的。所以，就是从这一点来说，也应该把高级中学的性质考虑得更广泛一些才对。然而，现实的经济需要却认为普及高度的教育是白费，于是教育机会均等这一提法，反而从实质上的机会均等变成了教育不平等的合理化口号①。这种情况在外国也是一样的。西德的谢尔斯基（H.Schelsky）曾经指出这种措施有使学校改变其性质的危险。他写道：

> "有必要说清楚'按能力进行教育'这一原则的本来意义，说它是分配的原则，莫如说它是意味着对于'形式的自由的一种要求'……但是现在的阶级结构变了，很多职业都要求有越来越高的学历，因而原来仅仅是教育的原则竟变成了社会地位的分配原则了。……于是在决定'谁有能力'、'谁没有能力'的问题上，只有学校是唯一的权威了，其结果，学校变成了最高的中心分配机关。"②

总之，是劳动力的分配计划竟优先于教育的职能。这同保证所有人都能得到发展这一教育理论是截然不同的。

至于那种并非不给予高度教育而是只要有能力就能接受教育的提法，可以说，这也同样是对教育机会均等的一种歪曲的解释。美国的社会学家鲍特莫尔（T.B.Bottmore）在其所著《尖子与社会》（1964年）一书中，对这种歪曲的解释曾做过尖锐的批评。

---

① 日本教育工会刊行《后期中等教育改革》1966年。

② 谢尔斯基：《现代社会的家庭与学校》。

“尖子论者的作法是在大多数情况下用机会均等的概念来偷换平等的观念。然而机会均等的概念不仅具有完全不同的道德意义，而且甚至是自相矛盾的；因而一般所使用的机会均等一词是以不平等为其前提条件的”①。

既然承认能力只有在学校里才能使之发展起来，那么把学校变质成为挑选人才的机关或者只是用以维护阶级体制现状的机关之类的观点，不能不说它是向天赋的能力观的一种倒退。在现代的情况下，学校应始终坚持以造就具有国家主人的知识能力的国民为其目的。这种观点作为一种教育设想，在理论上应该说是正确的。

3．教育的能力观的课题

（1）实验研究的必要性

〔与劳动及创造力等的关系〕 以学力观为中心来解释教育机会均等的一切理论，即使最终可以得出能给予所有的人以科学认识的结论，但是，只要还不能证实它具有实际上足以使所有的人都能获得这样智力的可能性的话，那么，这种理论也只能是一种假设而已。因此，在这个问题上需要进行实验的研究已经成了特别重要的问题。

对如何发展智力或学力所进行的实验的研究是大家一致关心的问题，以这一命题所做的尝试是很多的，但从一般的情况来说，关键是这些尝试当前还没有达到真正深入的程度。

例如，应该如何给学力与智力下定义的问题，尚未做出明确的规定。有的人直接把学力当做智力来论述，但有的人却进行反驳说，通过考试所测到的数值是否真正能代表着智力是值得怀疑的。在这种情况下，为了探索如何发展所有的儿童的智力，就需

① 鲍特莫尔：《尖子与社会》，1965年。

要打破已有的关于学力的定义的局限，把智力作为一个更广泛的问题来探讨；这样一来，应该怎样去反映狭义的学力定义，就成了需要加以深入研究的课题。

如果把智力作更广义的解释，那么为了发展智力，在迄今为止已有的教学过程之外，还有一些问题必须提出来加以讨论。其中之一就是智力与其他各种能力的关系问题。例如在学习数学时，必须明确它和技术的能力的相互关系是怎样的。从我们日常经验来说，就常有如下的情况，即在中学读书时数学的学力甚至是很差的学生，到了公司企业去工作之后，通过开车床，制图等劳动，一些连高级中学毕业的高材生都很难理解的数学Ⅲ，他们却能很容易地学会。技术和劳动与智力的关系究竟是怎样的问题，必须纳入发展学力的研究范围之中。

学力与想象力的关系，在发展智力的研究上也同样是必须加以考察的问题。在明尼苏达大学从事英才教育的托兰斯（E.P. Torrance）先生曾强调，需要把学力的发展从被动的转变成为能动的，并企图证实，想要发展这种能动的智力，那就必须有树立假说或从事想象的自由。延长教授时间反而使学力降低，这究竟是什么原因的问题竟成了他深入研究的焦点①。

既然劳动和想象力的问题和智力的发展有着密切的关系，那就说明智力并不是一个孤立的部分，不是自行发展的，而必须是在与其他各种能力的相互影响关联中才能得到发展。换句话说，智力是存在于人格的总体之中。本来，能力二字是从能够做什么一词演变而来的，所以它本身就具有实践的性格，是建立在和人格不可或离的关系之中的。然而在现代，却常常把人格和智力看做是互不相关的两个东西，而把学力也看做是所学得的已有知识的

① 托兰斯·E：《教室里的天才儿童》，1965年。

固定化。然而，只要拘泥在这样的成见中，就容易认为让所有的人掌握完整的中等教育的学力是不可能的事。把学力与行为及人格的问题联系到一起，这看起来也许好象有些迂阔之嫌，但是，只有这样从更广泛的视野去探索，才能为打破学力差别的壁垒开辟出一条道路来；因此，都切望能在这一问题上进行更深入的实验研究①。

〔现场实验的必要性〕 在能力与学力的研究上，也需要突破已往的一些想法，同时，在实验规模上也必须超过以前的水平。这就是说，已经到了这样的时期，即不仅在所谓实验室内的研究上要真正地下一番功夫，而且在现场的研究上也必须展开更大胆的细致探索。

为了使所有的青少年发展到一定水平的智力所做的实验，最终来说，并不止于在现实的教育中所进行的验证。这种大规模的实验在许多外国都已试行。例如美国进行的八年研究（1933——1941年）、瑞典的综合制中学的实验以及苏联的初等教育缩短一年的实验等等就都是这类的实验。

这些实验并不是在实验室的研究全部完成之后才进行的那种性质的实验。它具有只要有利于智力发展的假说能够成立，那就可以立即付诸实施的一面。例如使所有的幼儿全都进入幼儿园、减少每个班级的人数、给发育迟滞的儿童配备学习辅导员、充实视觉听觉教材并配置有关的辅助人员，增加事务专职人员等等措施。和现在的情况相反，完全可以预测到这些措施必然会起到有利于儿童的智力发展的作用。如果肯定这一点的话，那么自然就想要通过实践来看看这些实验究竟能取得多大程度的实际效果。

当然，进行这样的实验是需要很多费用的。但是，如坚持不

---

① 小口忠彦：《才能与性格》1957年，教养文库。

要使用经费，那就等于是封闭了根据教育的设想来进行改革的道路。如果按现状行事，那就只有学力是多样的学校也要随之多样化，而且还批评持相反立场的主张是不切实际。这样一来，教育就永远也摆脱不了当前的困境。我认为造成这种恶性循环的原因，不是在于学校教育万能论者的划一主义，而是在于行政方面的划一主义，他们以可能带来不平等并且要消耗过多的经费为理由，甚至连进行这种实验的尝试都不同意。

总之，需要超出已有的一般观念去认真进行发展能力与学力的正式的实验工作，对于在这方面的研究远比其他国家落后的我国来说，无论怎样强调都不会过分。

（2）个性与共性

〔**一般与英才的结合**〕 前面是把能力及学力的问题作为一般国民所共同必需的智力问题来论述的。只有在完成这一课题的前提之下，才可以来讨论除此以外的其他能力或是更高的能力的教育的意义。这种特殊的才能，正象在艺术的才能或体育的才能中所表现出来的那样，它是根据各人不同的个性而得到升华的。因此，可以说，最好是能设置可供选择的科目来促进这些才能的发展。

然而，不重视国民教育的智力水平的提高而只顾重视英才教育，力求尽早地把两者区别开来的想法，即使从现代的时代要求来说，也是值得警惕的事。在现代的社会里，科学技术的进步的确是日新月异。人类有史以来梦寐以求的飞往月宫已成为事实，过去只有奴隶主和殖民地的掠夺者才能享有的生活水平，今天正在广泛地普及开来。因此，能力和学力的价值格外增高，尤其是一些具有优异才能的人，受到社会上的特殊重视。在这种情况下，产生只要把英才教育搞好就能万事大吉的想法，也是很自然的。

但是，我们不能只是一味梦想着玫瑰色的美好的未来。须知，高度文明的乐园是和原子弹爆炸造成的死亡的无底深渊是比邻相接的呀！于是对于把发展能力和学力看做是某些少数人的课题的想法开始产生疑问。曾几何时，纳粹德国把领袖人物与人民大众严格区分开的做法终于加速了它的覆灭，人们对此记忆犹新。

为了使具有高度能力和学力的人们不脱离人民大众，这些人必须有广泛的理解力，应当关心群众的生活并且要养成一种富于构思的能力，这些都是当然要具备的。但是，与此同时，人民大众也要具有一种力量，足以能够去理解这些能力和学力高深的人们所从事的工作并且能够监督他们，以使他们的成果永远不与人民大众自身的发展相隔绝。这就和应对国家权力的主人——全体人民给予能力和学力的教育这一课题紧密相关。科南特方案主张，为了发展个性，不应强化学校的种类而是要明确提出共同必修的科目同时并设置丰富多彩的可供选修的科目才是正确的作法。可以说，这正是反映了他对全体国民的教育课题的关注①。

如果把这些社会条件联系起来考虑，就可以明白，那种把能力和学力的问题只作为一种局部的问题来考察的目光短浅的想法，对于教育来说是多么不合道理。为了应付升学考试而强化部分学力并且以此来代替一般的智力培养，或者是把注意力只集中在培养少数素质优异分子的英才教育上，这些做法都不是在发展个性，而是在制造畸形，这种畸形不仅对当事者本人有害，而且有可能会成为破坏社会的力量。

人类已经发展到了这样的时刻：结出了开发原子能的智慧之果，再也无法把它收回去了。为了能正确地沿着这条大道继续

① 科南特J.B：《今日的美国高级中学》，1959年。

前进，那既需要大力开发学力与智力，同时也必须实现民主的社会。

为了实现这一目的，对能力和学力的教育研究及实践必须举其全力去进行探索。而为了阐明能力和学力的问题，一切历史的、理论的、实证的、实验的种种方法绝不应该是个别的、孤立的、互不相干的，而应是互相关联的，必须把它们统一起来去进行研究，这已经成为当代人人不言自明的课题了。

吉田　升

Ⅳ．教学论的构想

1．教学论是研究最优教学法的科学

〔**教学法的最优化**〕 我们在考虑应如何进行教育的方法时，很自然地要求教于教育历史上的先例及教训。但是令人遗憾，通过如此悠久的教育历史，经过多少卓越人士的认真实践，几乎唯一可以肯定的是这样一种结论：教育方法的简单化，或者是制定出一套有如烹调食谱那样的简便的现成做法，这不仅是毫无意义的，甚至是危险的。

把教育成果当作一种“方法”的函数，归纳成为一个单一意义的东西，我想那是很少见的。具有崇高理想和深厚情感的教师，当他和一群心心相印的学生在一起的时候，那种完全无拘束的漫无边际的随便接触也可能成为卓有成效的教育。另一方面，与此相反，一个蕴藏着可贵的才华的青年，只是由于他落到了某位半瓶子醋的老教书匠之手，于是大大丧失了英才的光芒，结果以无名小卒告终。这类事例在我们周围是屡见不鲜的。所以，无怪很

多人士在谈到这些错综复杂的事例时都认为，教育是一种艺术，并非技术，或者说，教学法不能成为一门科学也没有必要成为科学。

然而，现象的纷纭复杂常常是由于分析和抽象做得不够或不当所致。直到十七世纪初为止，人们普遍地认为不同的物体都具有自行升腾或落下的倾向。但是要想认识出隐藏在这些纷纭复杂的现象背后的一般规律，那就需要有牛顿及其先行者这样一些人士来进行分析与抽象归纳。

参照心理学、社会学、神经医学等科学所取得的成就来考虑，也可以看出，教学过程，或者更广义地来说，一个人向另外一个人传授技能和知识，或者是对其意志、行为的形成给予某种影响等，在这些活动的过程中不能说是完全没有规律的。而实际上也确实有不少的人在努力去发现这种规律。可是，提起他们所取得的成果，却不能不令人感到泄气，于是常常陷入对于上文曾提到过的那种一般化和抽象化的失望之中。然而，以往的许多研究恰恰是把这些失望当作一种正当的合理现象来进行有计划的、有系统的分析与抽象归纳的。

本人把这一章的题目定为《教学论的构想》，但是正确一点说，我是在打算阐述一下为了建立教学论所要从事的研究计划的构想。本来，这类研究即使说已有充分的进展，恐怕也不能说把教学活动效果的所有各个方面都讲清楚了。虽然教人这一工作的很大部分在可以预见的岁月中还只能说它是一种艺术，而且还有不小的部分只能以幸运或不幸之类的偶然遭遇去解释；但是毕竟还是有相当一部分是可以用一般的规律来加以说明的，所以我确信，如能经过恰当的研究还是可以把这一部分逐步扩大的。

在从事这项研究当中，我想以教学方法的最优化来作为评价研究成果的标准。

〔“最优化”的形态〕 最优化本来是在决定经济行为上发

展起来的一种概念，即在不确定的状态下，为了取得最大的预期利益或效果，或者是为了把预期的损失或反效果降低到某一基准的最小限度，而采取的行为、决定，就叫作最优化。

进行最优化时所应遵循的事项如下：

1．都有哪些可以采取的行为？

2．在进行这种行为时可能会出现什么情况？

3．行为的结果可能是什么样的？

4．某一可能行为和某一情况的对偶与某一可能的结果之间存在着什么样的关系？

如果把上述各项再抽象地归纳起来，那就是：

1．可能行为 a 的集合体 A。

2．可以推断的与件 x 的集合体 X。

3．行为结果 r 的集合体 R。

4．把各个（a，x）的对偶与r的关系换成为r＝p这样的函数p。考虑在根据此函数所得出的条件之下的某一行为能预期到什么样的效果，从而选定最优值的行为。

在教学活动中运用这样的最优化的选定方法可能有某些特殊的困难。

首先，在教育工作上可视为“结果”的东西是极其复杂的。在经济活动上大多数可以预计到的结果也许都可以换算成金钱的价值。但是在教育上的情况就完全不同了。动机、态度、技艺、能力、从个体到整个系统的各个不同水平的知识等等，这些都可以发展成为不能互相换算的种类繁复的结果；而且其中还搀杂着教师的劳动和金钱的消耗等因素。所有这些无疑都是很重要的。但是，由于这些因素都具有某种程度的相互独立性，所以常常会有如下的情况发生，即在某一因素上的效果可能很大，而在另一因素上却几乎没有任何效果，甚至是构成反效果。因此，在综合判

断这些因素时，究竟应该在哪一因素上给予多大程度的比重为好？这在教育工作者的见解上是不可能得到统一而且恐怕也是人们所不希望统一的。

第二点困难和前项所述的情况也有着密切的关联。这就是在教育上最优值的基准最难以制定。一般是这样来选定最优行为的，即预计效用的平均值最大的行为、预计的最大损失降低到最小限度的行为；或者是，预计效用的平均值已达到某种程度，而且其波动度为最小的行为等等，这类行为都可算做是最优行为。如果把这些基准换成教育的语言来说，那就是：通过各自不同条件的种种变化可以预期到平均较高的发展、即使在最坏的条件下也不至于招致严重的发展迟滞的结果，以及可以预期到稳定的发展等等。这些基准并不一定总是能够得到同样的满足。因此，应该认定哪一个基准是重要的或稳妥的问题，这可能因不同的教育工作者或不同的情况而各有所异。

第三点困难就是这里所说的“条件”是由许多因素集合而成的问题。从学生的学力、性格、要求等在其个人自身之内的变动，以及这些因素在不同学生个人之间的变动，亦即学生个人之间的差别，其次是教师个人自身之内以及不同教师个人之间的变动，还有教育内容与教材（并非指教授科目及教学单元而是指更微细的分析）等的变动，直到学校和地区社会的自然的及社会的特点等等，所有这些各种各样的因素对于特定的教育活动针对特定的评价标准所具有的效果都有很大影响。前面曾把结果r换算作x和a的函数，但是这个x实际上是由x^1、x^2、x^3、x^4、……等许许多多的因素集合而成的。

所有这些条件当中即使只有一个条件发生变化，也会改变同一种教学活动的结果。在这种情况下，由设定的教学活动a^1所取得的结果的期待值应怎样来确定呢？

单纯以最大的平均效用为基准，分析条件x的各自的值是以怎样的比率来分布的，然后求其各自不同情况下的特定的教育活动a^1所取得的结果，找出根据x的分布形成的r的分布情况，于是其平均值就可以作为在设定的条件变动之下教育活动a^1的结果的期待值。

然而，如果陷入无限制的条件变化之中去求这样的期待值就毫无意义了。

假如有人追问：若是平均值的教师给平均值的学生教授平均值的内容（？）时，那么它的最优教学法之类的东西又能对教育有什么裨益呢？关于这一点，只要不是设想有一个独裁的当政者把一个教学法选定为最优教学法而在全国规模的一切情况下强制加以推行的话，那么这种提法也只能是一种毫无意义的见识而已。

尤其是教育，关系到每个受教育者的前途与幸福，所以，最优化应该是针对受教育者的特点的最优化；其次，只要是涉及到具体内容的教授问题，那么这种最优化也必须是针对具体教授内容的最优化；更进一步来说，设定的教学法是否适合，这还要看具体的教师而定，因此，最优化还应该是针对具体教师的特点的最优化才行。

由此可见，我们所探求的最优化是在限定条件之下的最优化。即首先应限定出向什么样特点的学生、由什么样特点的教师、来教授什么样的内容等等条件之后，再来比较某些教学法或教学活动的不同效果，并从中找出最优的教学方法来。

2．记述问题

〔记述的明确化〕 如果按上文所叙述的那样来进行考察，那就很显然需要对五种因素分别进行明确而妥实的记述。这就是说，对下述各项：受教育者、教育内容、教师，在其限定条件下所应进行的教学活动以及这些教学活动的结果等等，需要分别进

行明确的记述，这是进行教学法最优化研究的前提。

这里所说的明确的记述并非指那种明了详细的记述而言。现在假定对某一特定的受教育者、特定的教育内容、教师以及教学活动都分别做了详尽明确的记述。但是，这些记述越是完全详尽就越是构成了各自“仅有的一次”的现象。例如，和自己完全相同的人无论在世界上还是在历史上都不会存在的。再如，我现在所处的状态，在我的一生中不会再有第二次和它在一切意义上都完全相同的状态发生。因此，就我现在的状态所做的最完全记述，它也只能是仅有的一次现象。这足以说明，针对如此完全详尽记述的我现在所处的状态来选定的最优教学法，其知识是完全没有任何可以直接运用的可能性的。

这样，最终将成为仅有的一次现象的追根问底，就是所谓“明了详细”的记述。与此相对，我提出来的“明确的”记述是指那种根据明确的概念所做的记述。例如我在1967年6月正好是四十一岁，关于我的这一项记述绝不是明了详细的，但它却是很明确的。在一般公认的计算法来说，这表明我已年满四十一岁以上但还未达到四十二岁。除掉那些因某种原由而失去记载或记忆的特殊情况之外，所有的人都可以按这个四十一岁来衡量，是否属于这个范畴，所以，这个四十一岁也是可以用来按公认的计算法进行年龄分类的明确的概念。凡是根据某一概念或作为某些概念的交叉点而记述下来的事例，都不是仅有一次的事例，可以认为它是所设定的某一范畴的许多事例之一。因此，至少可以假定地说，在这个事例中所观察到的现象，在同一个范畴的其余事例当中也应该是可以观察到的一般化现象。

不过，这个一般化是否正确合理，那是另外的问题。比如说，年满四十一岁的我已感到看书要戴镜子之苦。因此，如果把人到四十一岁左右便要出现眼睛老花的预兆来作为一般化的现象

时，这一提法虽然需要加上某些注解或限定，但在相当程度上来说是正确合理的。可是，如果年满四十一岁的我嗜饮烈性酒，因此，把四十一岁上下的人嗜饮烈性酒当作一般化现象，那就是不正确的不合理的了。诸如此类的现象便是关系到概念的确切性的问题。

所谓就某一现象来记述事例时要有确切的概念，它是指的这样一种概念：即根据所记述的事例是否包含在这一概念之中就可以预测到研究的现象是否有可能发生。概念的确切程度越高，预测的命中率就越大。即使是有一定的误差，但只要是运用这一概念能使预测的精确性有所提高，那么这个概念就是有一定确切性的。由此可见，概念是否确切，要看所探讨的是什么样的现象，这必须根据经验来加以判断才行。

〔概念与相互作用〕 如果我们是为了探求可使教学法最优化的科学基础而去记述受教育者、教育内容、教师及其教学活动与结果时，应该运用什么样的概念呢？首先要有明确性，即能客观地、具体地下定义，这是必然的前提，对此暂且不谈。尤其是需有妥当的概念，而这种妥当的概念应该是一种什么样的概念呢？

例如在讲授某一原理命题时所用的教学法可有两种方式：一是首先提示固定式的原理，然后再用演绎的方法来讲述其具体现象，使学生的认识最后归结到原理上来；另一种方式是，从具体的现象开始讲解，最后再归纳到原理上来。这两种方式，前者可称作鲁雷格式教学法，后者可称作埃格鲁鲁式教学法。也就是说，我们在这里提出了“鲁雷格式”对“埃格鲁鲁式”这两个概念。另外，运用这两种教学方式所取得的结果也可以分成为两种类型：一种类型是，“对这一命题的认识，记忆得很确切，而且在运用所讲授的原理去分析其他现象时也取得了良好的成绩，但

是却不能结合另外一种现象及其有关的原理”。另一种类型是，“虽然记忆不够正确，但是在运用这一原理去分析其他现象的活动上以及从另外的某些现象去归纳另外的原理等活动上却取得了好成绩”。如果是由于运用了鲁雷格式或埃格鲁鲁式两种不同的方法而在认识类型的分布上产生了明显的差异，也就是说，肯定在教学法的不同类型及其结果的不同类型之间具有某种有意义的联系的话，那么至少可以说，从结果来看，我们提出鲁雷格式和埃格鲁鲁式这一概念作为记述教学活动用的概念是完全恰当的。

从进行实际研究的程序来说，一开始，就把教学法的记述概念及其结果的记述概念二者相提并论地首先固定下来，然后再去观察其相互间的关系，这种作法不如下述的作法为好，即不如先确定好教学法类型的定义，然后再考察实行所确定的教学法和未实行该教学法的两组之间在教学结果上的明显差别，或者是先区别出不同结果的两组，然后再求出两组在教学法上的不同侧面以及其各种背景条件的配合情况。我觉得这后一种作法可能行之更有效些。这可以说是一种以标准判别函数（参看 106 页）为基础的接近法。通过这种程序求出的相互关系，如果是非常明确无误的话，那么经过交差的审核研究，不仅可以从中取得所提概念的稳妥性的根据，而且可能成为据以引出比研究人员闭门造出的概念更为有效的概念的线索。

某种概念，或者可以说是绝大多数的概念，只有在非一般的某种限定的条件之下才能是恰当稳妥的。比如说，鲁雷格与埃格鲁鲁这两种教学法的区别，如果是以能进行演绎或归纳等逻辑思维的年龄的人为教育对象，它是妥当的话，那么把它用作记述对思维逻辑能力尚未发达的四岁儿童进行的教学法的概念，就未必恰当。

其次，对绝大多数的概念来说，只有反复考察其相互作用

（参看本卷第二章第四节《教育的实验研究》）才能验证出它的稳妥性来。例如，在理科的实验教学中，想要通过一整年的实验来观察由放映电影来教授和由教师亲自示范来教授这两种教学法在学习成绩上的差别，在这项实验（Richard Snow 1964）中，对比这两个由不同方法教学的实验组，虽然没有得出什么较有意义的差别，但是把接受实验的人员按其是否怯生人，来分别进行观察，其结果是：在生人面前感到怯懦的人，由放映电影来学习所取得的成绩好；而不怯怕生人的学生却由教师示范来学习所取得的成绩好。

只要能观察出这种相互作用，那不仅可以同时确定有关的两个概念的稳妥与否，而且在怎样进行这些相互关系的比较以及如何来确定其概念的稳妥性等实验组织工作上，也可以从中获得最有效的线索。我认为，对相互作用的检验与分析是进行教育研究的最有效的手段之一。

3. 量纲式及其结构

〔量纲式的思考法〕 当然，能提出尽量多的稳妥的记述概念这是最理想的了。然而，仅仅根据得出这些概念的事例是不能预测出其外插结果（实际上正是这些事例要求有极其锐敏的洞察力）来的。而且，想要从这些概念所记述的教学活动及其各种条件的相应关系，和用各种概念记述的结果这二者的每一组合中求出其各自独立的函数关系的话，那么，尽管就知识的整体来说，其效率是迟迟不能提高的，但是，需要记忆的情报量却在不停地增加，以至有可能超出我们能做有效利用或处理的限界。

因此，这就不仅仅是积累这些事例，而且需要以一定的相互关系把它们组织起来并使之具有一定结构。我认为能达到这一目的的线索就是对因素以及因次性的思考方法。

例如，有“高个子”、“中等身材”、“矮个子”这样三个概

念。这是些互不相同的概念。先设定"图1"中所示的评定尺度。让一名评定者来进行观察并要他在评定尺度上分别标出这些人的位置，这时，评定者会很容易地来进行一元式的排列。这也就是说，上面提出的三个概念都是按"个子高矮"这一特性来作一元式的定位的概念。同样，"胖子"、"不胖不瘦"、"瘦子"这三个概念，可以说也都是按"胖瘦"这一特性来作一元式的定位的概念。

那么个子高矮这一"身长特性"是意味着什么呢？我们考察一下在身长的假想尺度表上的排列方法就可以看出，表上的排列顺序和被观察者的实际身长的次序大体上是一致的，但并不是完全的一致，因为在评定"个子高矮"这一特性时，被观察者的胖瘦的情况，恐怕也被考虑进去了。那么，按"胖瘦"特性来进行评定的情况又如何呢？首先是腰的粗细顺序会起很大的作用。但是，在评定"胖瘦"的时候，腰的粗细和身长的比率是很有影响的。因此，可以在身长和腰围（腰的粗细）这个基准因素构成的平面上用两个矢量来表示这两种特性，如图2所示。

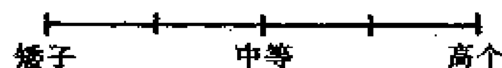


图1. "身长"的假想尺度

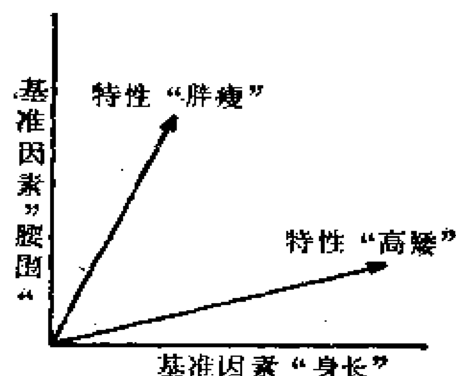


图2. 由两种基准因素构成的平面上的"胖瘦"和"高矮"

〔这里是为了方便，才把两个基准因素互相交差；正确的作法应该是把两者以其相关系数为余弦（cos）的角度互相交差〕

总之，把所提出的六个概念分成各为三个的两组并按两种特性来整理归纳；而其中第二种特性“胖瘦”，可进一步按易于定义的两个基准特性的相互关系来确定（本来，在第二种特性“胖瘦”程度的确定上，除了身长和腰围之外，还可以有应称作“松紧”程度的第三种因素的影响在内。总之，图2中所示“胖瘦”特性的矢量，可以看做是本应具有三元式的矢量的二元式的投影，因为这样可以简要地表示出来。）

象上述这样划分因次来进行观察，不仅便于整理归纳，而且还有各种各样的优点。现在假设要想测定某种疾病易于患病的程度，虽然它和患者的体形有关系，但是已有的“胖瘦特性”和“个子高矮特性”已经不适于用来预测这种疾病的易患程度了。这时，我们可以根据经验，把易于患这种疾病的矢量增画在上述体形因素的空间里，即我们可利用所研究的项目中以前未曾有过的某一新的特性概念和记述概念，并联系其特定的结果来重新设定比我们现在所有的概念更加稳妥的新概念，而且可确定出它和已有的概念或测定手段之间的相互关系。其次，为了更好地区分“个子高矮”和“胖瘦程度”这两个相互重叠交错的概念，还可以设想出另一种特性，由图2的原点引出另一种矢量，使之和联结“胖瘦特性”和“身长特性”两个箭头的线相平行（这和上面谈到的判别函数的思考方法是相近似的）。其次，明确某一特性的因次与某种结果的因次的相互关系，不仅可以确定某些事例及概念与其特定结果的数值之间的对应关系，而且易于发现更有规律的联系并有可能运用外插法或内插法进行外插、内插或推论。

我在本章的开头即强调指出恰当的分析及抽象的必要性。教学论作为一门研究最优教学法的科学，作为对教学结果，具有较高稳妥性的概念与函数关系的一种体系来说，在条件、教学活动以及结果评定等项的记述及其概念化的操作上，我认为，不必拘

泥于原有的概念或某些易于发现的现象上面，而是需要创立出一种稳妥性较高而且易于进行实证或实验分析的特性概念。我觉得，上文所谈的因次划分的思考方法可有助于发现据以创立这种特性概念的线索。

比如说，可以对典型的程序学习法、典型的假说实验教学法以及典型的发现学习法来加以比较。“典型的”的提法是一种含混的提法，它是以许多因素构成的一整套的方法方式的名称，把它作为一种记述教学过程的概念是很不恰当的，但因篇幅所限，为了便于举例说明，在此只好按一般通用的提法来使用这一名称了。

为了恰当地确定这些方式的位置，自然需要设计出相当多因次的空间才行。现在从中随意选定的“教师（或学习程序的制订者）的诱导工作量”和“交换意见小组的规模”这两个因素来进行三元式的考察，可如图3所定的位置：

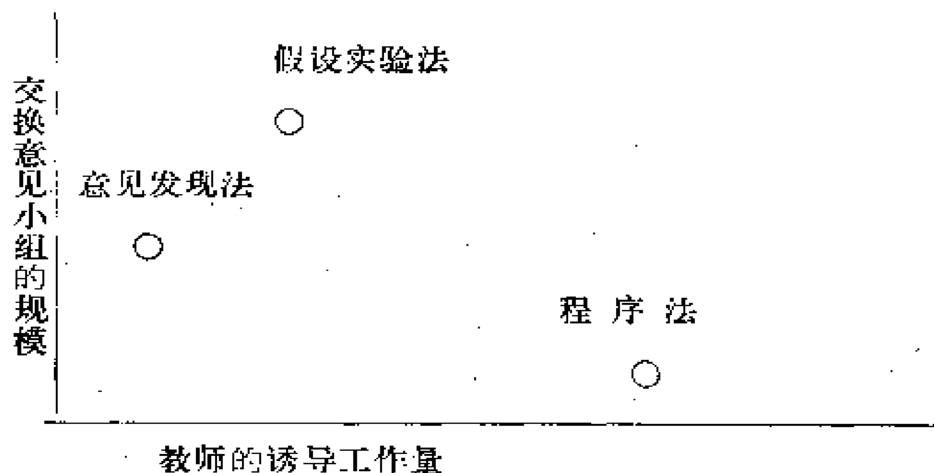


图3. 三种教学法的假定位置

然后，在保持其他各种因次的位置不变的情况下，还可以设想出数种移动平面上各因次位置的方式，例如“容许和友人做非诱导性交谈的程序学习法”等等。通过这样的实验，可以从典型的程序学习法和发现学习法所取得的结果之间的差别当中，分离

出可用图 8 横坐标轴的因次说明的部分、用纵坐标轴的因次说明的部分以及用两者都不能说明的部分。

〔引进因次性的好处〕 如果不限于上述这两种因次，而是进一步采用更多的因素来进行观察的话，那么就可以在不同教学法的结果之间的差异当中区分出：可以用向这些因素空间投影来说明的部分和不能用它来说明的部分。如果能设定出一种因素空间，足以说明当前所要解决的各种教学法及其结果的空间上的差异的相当部分的话，那么我们就可以断定这个空间的各种基准因素就是用做记述教学法的最经济、最有效率的特性概念。

而且，一经明确这些特性与结果空间之间的相互关系之后，就自然会得出结论：应选定方法空间中的哪一点才是对特定的结果（结果的空间的一个矢量）在所给予的条件下的最优的教育方法。这个“最优之点”未必和已经有的“××方式”或这“××学习法”完全一致；甚至多半是修正“××方式”或改变“××学习法”的一种新方法。

分为不同的因次并组成一定的结构，它的优点也就在此。无数的新方法都是以已知的各种方法为线索探求出来的。而且，这些方法也都是在一定程度上预计其可能产生什么结果的前提下拟定出来的。

这种预计当然是要经过实验来证明。而且，不论在证明预计是正确的时候或是在证明预计是错误的时候，实验都是有价值的。这是因为实验要求我们在理论上要进行不断的修正：它能指出我们究竟是在确定所设计的方法空间和结果空间的对应关系上有错误，还是对特定方法在方法空间的位置的确定操作上有错误。而且，分析哪一方面的预计有错误，可以启发我们应该去修正哪一方面的理论。

〔实验研究的地位〕 最近开始认识到对教学方法应进行实

验研究的必要性，这毫无疑问是一大进步。但是，要想使实验研究能取得其应有的价值，我认为必须按照上面论述的那种意义的分析系统来进行。无论在国内或国外，为数不少的所谓实验研究都仅仅是罗列出两套方法使之竞相取得成果（而且这两套方法也常常是从一开始就分成为两种：一种是实验人员所喜欢的方法；而另一种则是实验人员想要否定的极其粗浅荒唐的方法）。结果是，其中一方虽然是得到了“证实”是有价值的，但也不过是一种变相的教条主义的辩论而已，对于教学法这门科学并没有什么贡献可言。把两种方法的差异控制在几个有关的因次之中，而实验如果不是有助于探索出两种方法的结果的差异究竟是根据其中哪一种因次上的位置的变动而判定的话，那么无论其条件控制如何严密、观察如何精细、数量的处理如何精确，都只不过是假借实验之名的一种举例证明而已。因为，凡是所谓科学的实验，它所研究探讨的对象绝不是每一个事实、现象和方法，而是人们用以连缀这些事实、现象和方法的认识结构。

4．研究的方法

〔分析的接近〕　那么，向教学过程的分析的接近应该根据什么样的方法来进行呢？有的人是从掌握所教学科的那门科学入手，进入教材及教案的分析最后直至实际的教学活动。其次，有的人是从受教育者的活动及其学习成绩方面来开始接近。这两种方法，如果能正确地运用，都有可能加深我们对教学过程的认识。对共同的对象试行统一的接近方法，远不如从各种不同方向根据各种不同的方法去进行接近更为理想。在这个阶段上，如果有人主张其他人也都要遵循这一方法的话，我觉得这好象是不会有多大成果的作法。这在某种程度上也许是个人爱好的问题。

从以上的论述中可以看出，我个人是喜欢从教室内的教师的实际活动及其对受教育者所产生的效果这两者之间的关系入手，

开始进行分析研究。至于教材、教育内容、受教育者以及教师的特点等等足以说明相同的活动可产生不同效果的这些因素，我是把它们作为起相互作用的一种变数来看待，在程序上把它们作为第二位的次要因素来引用。因为我的目的是要探索最优的教学法，所以我认为，只要是以实际的教学过程作为当前的分析对象并承认与其有关的那些有意义的相互作用，那么，相互作用以比较明确的概念的语言来引入教学内容及其他各种变数的话，就必然会有助于开展最经济的研究。

〔**记述的单位**〕 以实际的教学活动为对象的时候，首要的问题是如何确定记述的单位。

常常有这种意见，认为课堂教学是一个整体，不宜于把它作为分析、记述的研究对象。我们姑且把这种教学研究称作整体主义（Wholism）。当然，课堂教学是以一小时或更长的时间为单元而构成的一个整体，这点可以说是课堂教学所具有的个性。不论用什么样的方式来进行课堂教学的分析的研究都不能无视这一点，否则，必将以缺乏洞察力并徒劳无益而告终。尤其是在研究开始之前，首先应该以整体主义的态度来进行一次全面的整体观察以便对课堂教学的个性取得一定程度的预见，这对研究工作将是很有用处的。

不过，所谓整体性并不是意味着它不可分解成为部分；而是指被分解成的各个部分之间是具有相互作用的。要想弄清其相互作用，必须首先确定出与相互作用等同的各种因素。如果仅仅是停留在一揽子式的整体的观察上，那么所获得的资料必然是带有观察者的个人感情成分的一种印象深刻的猎奇（anecdote）的积累，而得出的结论也必将易于陷入对某一不可能再现的过程的全面肯定或全面否定。所以，为了取得可能成为学问的积累的知识，那就需要首先达到一定的预见阶段，然后再转入分析式的研究。

有一种乍看起来似乎和整体主义是完全相对的作法，然而在现实当中它却是和整体主义互为表里、完全一致的东西，我姑且把它称作“琐细主义(trivialism)。这就是要把教学过程的一切因素：教师和学生的所有发言、表情、姿势以及其他等等琐细的观察事实全都巨细不遗地记录下来并加以分析的立场。

这虽然可以说确实是客观的精密的资料，但实际上资料积累得过多，往往难于处理。在把它和教学方法及其结果联系起来加以分析时，其中构成自变数的那些有关教学过程的记录，却包含着轻重不分、漫无边际的无数因素，这就几乎不可能断定出其中哪些因素是对所取得教学结果有所贡献的。于是得出来的结论也必然和整体主义相同，不会超出下述范围，即只能是把一个不可分割的“课堂教学”和一个整个儿的结果综合到一起而已。

〔**单位体系**〕 因此便产生这样一个问题：究竟要用什么样的单位来分析教学过程才是恰当的呢？如果抽象地来论述其标准的话，可以举出下列各项基准：①每个单位应该是易于和教师的某一教学意图联系起来的；②每个单位应该是易于和学习人员中产生的(或是可能产生的)某一变化联起来的；③一个单位不应包含过于杂乱的因素。

例如，在课堂教学的记录当中，常常包含着教学意图不明确而在学生当中产生了什么样结果也不清楚的教师发言；或者本是一种教学意图而实际教学活动中却以两种发言的形式表现出来等等。在这种情况下，如果把每一项发言都分别定为一个单位，那就划分得过于细碎了。可是另一方面也有这样的情况，虽然是一个细小的动作，但它却是根据极为明确的某种意图来进行的，而且在学生当中引起了某种有意义的反应。在这种情况下，如果把它归纳到较大的单位中去，那可能会失去一个很重要的信息。总之，在划分分析单位时，应该把教学意图和学生学习这两方面联

系起来判断所划定的单位是否很有价值。

不过，这样一来，教学过程的分析单位就会因教学意图与学习变化的相互关系的分段大小而有所不同，但这两者并不是互相排斥的，可以把它们组成一种金字塔式的分层的单位体系。

例如史密斯(B.O.Smith)等人①，曾经把一次课堂教学看做是数个试验的综合，而把每一试验又看做是由几种手段综合而成的；于是把组成一次这些手段的缀合方式再区分成几种不同的研究方法。也就是进行如图4所示的那种金字塔式的单位体系的层次分析。

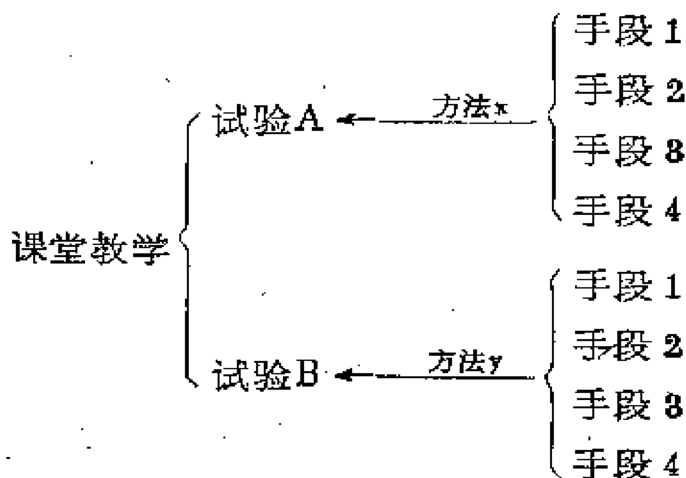


图4. 金字塔式分析单位之一例

这类试验可有：用以理解因果关系的、给概念下定义的、为了判断正误及价值的、单纯提供情报信息的、用来解析语句意义的、学习某种方法的、了解人的某一行为的理由的、显示一般规则联系的、可从中取得规律或理论的等等。而其中所包含的每一教学行为可以看做是手段。

史密斯的这一分析单位体系只不过是一种试行方案而已。把

① 史密斯等：《关于教学法的试验报告》，1964年。

它原封不动地运用到日本的教学研究工作上，困难是会很多的。因此，我觉得应该设计出一种不是在形式上而是在功能上相类似的分析方法。

5．教学论的任务

〔教学论的构成条件〕 以上是我对作为一门实证的实用科学的教学论的构成条件的某些事例所提出的个人的一些初步的看法。至于在此基础上如何进行资料收集以及实验的方法等问题，容在后面有关章节中来具体陈述，这里暂且从略。

其中很多问题，我自己也尚未考虑成熟。在具体的研究程序上，可以想象还会有各种各样的困难，所以，这些构想的实现，自然还需要相当长的岁月。而且，即使根据这些构想真的建立起来一个知识体系，但用它来详尽阐明实际教学的主要过程，我想也是不容乐观的。

在教学方法上，永远会有那么一种只能称之为艺术的部分，它是每一位教师经过长期摸索、反复试行才能获得的结果。不过，我们也可以事先判断出有哪些部分是能够加以分析说明并使之技术化的；然后以此为线索再去逐渐扩大这些足以构成人类共同财富的技术化部分的比率，这也应该是完全可能的。尽管通往全面最优化的道路是漫长的，但是一点一滴地去努力缩短最优化的误差幅度，这也是完全可能的。我认为这是教学论研究工作者应尽的职责，同时也是完全可以做得到的。

东　洋

V．社会变动与教育

1．产业化的运动与教育

〔产业化的运动〕 现代社会的确是急剧变动的社会，而且，其

变动绝非部分的变化而已。正如海纳曼(P.Heinemann)所指出的那样，这是一次可以与史前时期从游牧生活向定居生活过渡相媲美的人类历史上划时代的全面的彻底大变动①。引起这一现代大变动的主导力量不能不说是以科学技术革命为中心因素的产业化运动。当然，这里所说的产业化运动，它不仅从狭义上说，是一次由技术革新引起的生产方式、生产过程、生产关系等所谓经济领域的变革；而且从广义上来说，它的影响波及了社会的其他各个领域。机械化、合理化、效率化、组织化等已广泛而全面地渗透到人们的生活当中，因此，可以说它将是改变整个社会结构的一个过程。

产业化运动，不仅在经济和社会领域而且在家庭生活、政治、文化以及教育等各个领域都引起了巨大的变化，在变化的过程中还同时出现了下述各种问题：

(1) 随着科学技术的发展而形成的生产组织庞大化和官僚体制化等问题。

(2) 大众化、中间层扩大化及其地方自治机构庞大化与政治权力集中化等问题。

(3) 随着城市化的推进而出现的社会变迁的扩大以及社会解体等现象的问题。

(4) 由于改变产业构成或职业构成所产生的问题。

(5) 大量销售和大量消费的倾向及消费革命所引起的问题。

象上述这些伴随产业化而同时出现的各种现象，不论在资本主义国家，还是在社会主义国家都是随处可见的。在这个意义上来说，产业化可以说具有超越社会政治制度而进展的普遍性。当

---

① 包尔·海纳曼：《变化的世界对课堂的影响》载《教师手册》，1960年。

然，由于各自社会的经济、政治条件及其发展阶段的不同，产业化的速度和程度自然也不会相同，但是，今后，不论是资本主义国家还是社会主义国家，也不管是先进工业国家还是发展中的国家，这种普遍性的产业化进程必将日趋迅速，这是毫无疑问的。

因此，在今天来说，今后的教育必须面对这种产业化所带来的社会大变动的冲击并应考虑如何去适应它或在某些方面去克服它带来的问题。为此，就需要明确地掌握这一社会变动对教育提出的课题及应克服的困难。

〔**教育职能的相对提高**〕 在这种情况下，必须看到，产业化运动相对地提高了作为一种社会职能的教育的地位。产业化运动是以教育为前提条件并以教育为支柱的。产业社会，尤其是被称作信息社会或技术社会的后期产业社会（Post-industrial society）将同时是德鲁克尔（D.F.Drucker）所说的“教育先进的社会”，或者就是“教育社会（educated society）”。德鲁克尔对此曾提出下述各项论点：

（1）教育在社会中的意义及影响将发生急剧的变化。在现代社会里，受过高等教育的人才将成为社会的重要资源。能向社会输送多少这样的人才将是评价一个社会的经济、军事以及政治力量强弱的真正的尺度。

（2）十八世纪那种把“体力劳动”称为“生产性劳动”，把知识分子的劳动称作“非生产性劳动”或“间接劳动”的看法至今还很根深蒂固，而且在经济学家关于“资本”的定义中，几乎没有把“知识”包括在内。然而，在现代，只有知识才是真正的资本。培养具有高度教养的人才就是制造最重要的资本；而其数量、质量以及利用程度是评定产业社会生产力的最好标准。

（3）所谓“自动化”就是意味着由知识和概念来代替以往的体力劳动来进行工作，这正是由于受过高等教育的人才空前增加

而形成的现象。受过正规高等教育的人都希望取得靠体力劳动所不能完成的、能充分运用其所学的知识概念和技术系统的职位。很显然，这种倾向正在成为“自动化”的巨大推动力。

(4) 教育革命对世界经济的影响也是不小的。国民的教育程度也和自然资源及工业设备一样，正在成为左右一个国家的经济发展及其国际竞争能力的重要因素。尤其是在那些开发较迟的国家里，振兴教育成为最重要的问题，而且国际之间、民族之间的教育不均衡，最终必然要扩大国际间贫富悬殊的程度。

(5) 在此超级大国和原子武器主宰世界的当今时代里，能输送出多少受过高等教育的人才，已经成为强国领导权以至生存权争夺战中决定胜负的因素了。由此可见，教育革命在国际力量对比以及国际政治上的影响将越来越大，曾经被讥笑为无稽之谈的一句格言，说“正是普鲁士教师在一八七〇年战争中击败了法兰西，缔造了德意志帝国”，而现在竟成了无情的事实①。

德鲁克尔的论点，尤其是他给教育机能规定的历史地位，尽管不无某些值得商榷之处，但正如他所指出的那样，在当代的产业社会里，“振兴教育已经成为国家政策的最重要的组成部分”，这乃是千真万确的。这就是说，教育在社会的经济、政治发展中已占有决定性的中心因素的战略地位。以前的教育理论也的确是一直在强调教育在社会发展及文化创造上的作用。然而，那时所强调的教育作用，只不过是在思想意识上或者是作为一种理性概念来加以重视而已。实际上甚至可以说，教育追随社会变动潮流的性质是相当强烈的。

在现代的激烈的产业化运动中，教育对社会及其经济发展的

---

① 德鲁克尔：《完全改观的产业社会》，现代经研究会译，1959年版，139—150页。

主导作用已经成为现实。正如古尔德纳（A.W.Gouldner）所指出的那样，整个社会体系的各个组成部分，既具有职能的相互性（reciprocity），同时又具有相对的职能的自律性（functional autonomy）①。在产业社会大变动的情况下，和经济、政治等具有同等社会职能作用的教育，其地位已相对地得到提高并已成为现实，因此，现在有必要象古尔德纳所指出的那样，应该从教育职能的相对性及自律性的观点，来重新确立教育在社会大变动中的地位，从而制定出新的教育理论。

2．经济发展与教育——关于教育投资论的问题

〔**教育投资论的出现**〕 当前，对经济发展和教育发展以及社会经济计划和教育计划的相互关系的研究，从经济和教育两方面都分别提出了新的方法，这已经成为全世界的动向，引起人们很大的注意。所谓"教育投资论"的出现，就是这种动向的一个迹象。当然，这种"教育投资论"正是在上述的产业化运动的背景下出现的。

关于"教育投资论"的问题，将在"教育计划"一章中详加论述，这里暂不细谈。简要地讲，那就是说，标志着一国经济增长率的国民生产的长期发展，不单是指投入的物质资本及劳动力等因素的量的增加，而且劳动力的质的提高也是有极大贡献的。在这个意义上来说，如果要想发展经济，就必须同时重视物质资本的形成及人的资本的形成。在这个问题上可以提出下述各项值得重视的事实。

（1）在构成经济增长指标的国民收入的增长额中，由投资的量来说明的部分只占三分之一以下；其余的不能用投资量来说明的部分全是由于投资的质的提高而形成的，而其中最重要因素是

① A·W·古尔德纳：《功能理论的相关作用与自主性》，1959年。

教育、训练、健康等对人的资源在质上提高的结果①。

（2）教育投资对国民收入增长所做的贡献比率是相当高的。据计算：在美国占33％、在苏联占30％（据斯特尔米林调查）、在日本占25％（文部省编《日本的成长与教育》）。

（3）教育水平的提高，作为提高生产率的手段是颇有价值的。例如，在苏联的情况，据斯特尔米林对1924年苏联制定的学校发展十年计划的经济效果所做的调查表明，在劳动生产率的对比上，受过初等教育的工人所创造的劳动生产率为文盲工人的一点五倍、受过中等教育的工人的劳动生产率为文盲工人的两倍而受过高等教育的工人的劳动生产率为文盲工人的四倍。这也就是说，对学校教育的投资在劳动生产率上已经得到充分的补偿②。

目前对教育投资所做的效果测定及其贡献比率的计算，还都处在试算阶段，因此在测定或计算上所使用的方法及其结果是各有不同的。正如魏资（J.Vaizey）和德鲍维（M.Debeauvais）二人所指出的那样，尽管说，高度教育水平是经济增长的首要动力的证据还不够充分，但是，较高的经济增长率和较高的教育水平之间的相关值在某些国家里已得到确认，因而，“没有相应的教育制度，就不可能有经济的增长”这一命题大概是可以成立的③。

总之，教育投资论完全是第二次世界大战后发展中国家以及先进工业国的经济发展政策的现实要求。也就是说，在发展中的国家里感到资本和技术不足，尤其是急需提高低劣的产品质量和劳动效率；而在先进工业国里，则需要对发展生产的重要因素的

---

① 舒尔茨：《教育的资本结构》。

② 斯特尔米林：《苏联的教育效果》，亚洲经济研究所调查委员会翻译资料，第6号。

③ 魏资和德鲍维合：《教育发展的经济侧面》。A·H·哈尔西等编、清水义弘校译《经济发展与教育》，1963年。

技术进行分析以及需要提高工人质量以弥补劳动力不足。正是由于这些现实的要求，所以在有关政策意图、理论研究以及计划化的技术等方面，都大有开拓发展的余地①。同时，还不应该忽视的是，只有在制定教育的长期综合规划的过程中密切配合经济计划来从事教育投资论的研究，才具有积极的教育意义。

3. 技术革新与教育——关于教育或训练的典型问题

〔第三次技术革命〕 现代的产业化社会已从曼福德所说的"旧技术"时代开始，经过第二次技术革命时代(二十世纪初叶到1920年代)，进入了第三次技术革命的时代。这场现代技术革命由于引进了自动化，使生产工艺、劳动方式发生了巨大变化，甚至引起了产业社会的职业结构以及劳动质量与内容上的冲击性变革。这种变革当然要求教育及职业训练方面进行彻底改革。

在这个问题上，德意志的社会学家舍尔斯基（H.Schelsky）曾做过明确的论述。他首先引证法国的劳动社会学家菲德曼（G.Ph.Friedmann）的论点阐明了以自动化为先导的现代技术革命的特殊性质。据菲氏的说法，他认为产业技术的自动化与机械化可有三个阶段。第一个阶段，基本上是以"工具"性的他动机械为主。在这个阶段里，工人负责给机器送进原料，起动机器，或者给予指示，控制机器，因此，决定劳动节奏的是工人本身，在这个意义上来说，工人是机器的主人。第二个阶段是以流水作业为代表的"半自动机械"的阶段。在这个阶段里，生产过程高度地分化，其基本环节都机械化了，甚至实现了部分的自动化。但是工人必须配合机器的节奏(亦即传送带的运转速度)来进行工作，变

---

① 天城勋：《教育投资》(日本教育社会学会编《教育社会学百科辞典》1967年)。

成了“机器的奴隶”。随着自动化的日益发展，工人对技术的兴趣、熟练及主动性都感到不必要了，而劳动也就日益变成无聊、忧郁或单调的东西了。

然而，到了第三个阶段，即完全自动化的阶段，工人从事性质完全不同的作业：只是负责对机器进行控制、监视或维修等，因此，再次转化成为“机器的主人”了。每一个人必须对整个的自动化机器系统进行控制和管理。因此，要求工人具有一定的技术知识基础，以便对各种仪表计器能进行绝对准确无误的监视或控制。在这个意义上来讲，可以说自动化正在向机器劳动“拟人化”的方向迅速前进着。不过，在另一方面，自动化也产生了新的困难。由于要不断地高度集中责任感和注意力，而且身子又很少活动等等，渐渐形成一种对“活动的郁悒感”，这就是由自动化引起的新问题，它要求对高度产业化社会中的劳务管理应有的理想方式，应进行新的研究，采取新的对策。

〔职业训练模式的变革〕 舍尔斯基更进一步指出，随着这种技术革新的不断发展，以往在职业训练上的传统模式，如“工匠”或“商人”等已不适用，需要创立新的模式。他提出了下述各点主张。

(1) 由于最近在生产及劳动方式上的急骤变革，尤其是工业生产的自动化以及事务性劳动的机械化的结果，传统上的那些非熟练、半熟练或熟练等职业区别以及体力劳动者与职员的区别等等，都正在消失之中。

(2)自动化产生了新的工作与新的工人。这时所要求的根本素质是要有高度的注意力与责任感、丰富的技术知识与锐敏的反应能力等等，也就是要求具有和技术人员完全相同的素质。这种能力绝非单凭心灵手巧就能取得的，它完全是一种抽象性极高的素质和能力。

（3）因此，今后在职业训练上不但要考虑职业领域的异同以及非熟练、半熟练、熟练等单一的等级体系，而且应该把自动化的程度也考虑在内。在这种情况下，进行技术手段的应用方法的教育，比专门化的职业训练更为重要，传统上的职业概念已经不适用了。

（4）要求各种不同职业具有灵活性，以便于互相替换。因此，基础职业训练应趋向"非专门化"的同时，还要考虑如何把徒工培训成为中等技术员以至技师的可能性，这已成了教育工作亟待解决的问题。

（5）在现代职业训练上，看来还是应该重视抽象性较高的职业能力及作业能力。对于操作自动化装置或自动化机器的工人来说，要求他们具有集中力、注意力、高度责任感、技术知识以及敏锐的反应能力与可靠性。这些特性应当成为工人内部的一种持久的潜在的倾向并且构成各种工人完成其职责的基础。要求现代的工人具备的特质，如组织能力、指挥能力、监督能力、自我控制、智能的可靠性正确性以及工作节奏的谐调性等等"抽象性极高的能力"。同时，在另一方面，诸如心灵手巧之类的技艺或知识已经逐渐失去其重要性。尽管现在不断要求各种职能的专门化及更细的分工，但是我们不要受这些要求的迷惑。现在正是要求把职业专门化这一概念彻底改变的时候了①。

〔一般性技术智能〕 从上述一大段的引证当中可以看出，舍尔斯基的主张，可以说是极其确切地指出了技术革命对教育，因而也就是对教育理论所给予的影响。的确象他所说的那样，当前的技术革命已不是要求什么专门的实用知识或徒工的技能、工匠

① 舍尔斯基：《技术革命与教育》A·H·哈尔西等合编、清水义弘校译《经济发展与教育》，1963年。

的手艺、机灵或诀窍；而是象克洛萨报告书中所提出的那样，要求的是所谓"一般性技术智能(general mechanical intelligence)"的那种抽象性极高的能力与素质，要求具有能迅速适应技术革新的一般基础能力。正是基于这个理由，认为当代的职业或技术教育应该始终坚持和普通教育及基础教养深切结合起来的方针。这也正如克洛萨报告书中所指出的那样："这并不是说作业训练将来可以完全取代以书本知识为基础的课堂教学。那样做当然是一种蠢事。这里是想强调，将来新的技能训练是要求作业现场与学校以及专业科系之间的积极配合与协作，并对二者参加协作的方式及其利用方法要不断地加以研究或探讨，如此而已"①。苏联等社会主义国家所推行的综合技术教育，可以看作就是这种新型教育方式的趋向。

当然，在这种情况下，正如舍尔斯基曾指出的那样，不应把这种在生产活动或事务工作中的抽象性极高的能力与人的品格及个性的价值混为一谈。这种抽象性极高的能力是处在专门的职业技能或知识的训练和一般的品格培养这二者之间的中间层。确立以上三者在培育人才这一教育目的上的应有地位，并创立出一种体系化的理论，这难道不正是当代教育学的一大重要课题吗？技术革新在不同的行业或工种上当然是各不相同的。而劳动的两极分化倾向以及大企业与中小企业的双层结构等问题，也是一种不容忽视的现实。然而，技术革新或多或少迟早要向上述的方向发展，这一趋向是不能否认的。应该看到，今后的教育是不能单凭那种"贫乏化理论"的教育论去克服激烈的社会变革所带来的冲击或影响了。

4. 大众的社会状况与教育

---

① 教育部：《中央咨询教育报告》，1959年。

〔**大众的社会状况**〕 随着产业化的进展，必然引起大众性的社会状况的变化。对这种大众社会的特点，虽然不同的人可能有各自不同的看法，但归纳起来，可以列举出下述各项①。

（1）当前先以高度的垄断资本体制业已确立这一事实作为出发点。

（2）在机关、企业、工场、政党、工会或军队等各个领域的组织和集团日趋强大，而且这种强大的组织和集团到处都是。同时，这些组织或集团在其社会职能和非人格关系上日趋机构化与官僚化。

（3）近代技术的不断发展以及以此为基础的大量生产、大量输送与大众宣传媒介日趋繁盛。

（4）随着产业化的发展，产生了大量劳动者及新的社会中间层——脑力劳动者，他们都被组织到各类强大的组织或集团之中，并在其中逐渐变成了无能为力的孤立的一份子，于是分散成为各个生活领域里面的普通群众。

（5）由于普选制度日臻完善，福利国家的趋势越来越强烈，所以人民大众形成了政治平面上的受益层。

（6）在垄断资本主义经济竞争日趋激烈的情况下，供应超过需求，再加上广告宣传的推波助澜，造成消费的不断扩大；同时，由于各种行业的业余产业提供的情报促成大众宣传媒介的泛滥成灾，大众文化（mass culture）取代了传统的文化而居于支配地位。在这种情势下，人民大众的生活方式和生活意识都日趋均衡。

（7）日趋复杂的政治和权力集中的政治制度纠结在一起，涌

---

① 佐藤毅：《大众社会》，载福武直编《现代人的社会学》，1963年，第205页。

现出具有专门知识的“权势阶层”，于是形成了具有被动化倾向的人民大众以及对他们更易统治的局面。

在这样的大众社会发展变化的情况下，对于目的在于培育理想人才的教育工作所提出的课题当然是多种多样的。下文把它归结为三点来加以考察。

〔外向型的社会与集体教育〕 如众所周知的那样，李斯曼(D.Riesman)把上文指出的那种正处于发展变化中的大众社会状态的现代社会，看做是外向型的社会(Other-directed society)。按照他的提法，这就是说，现代社会既非向昔日的传统习贯去寻求判断事物或行为准则的依据的那种“昔向型”，也不是凡事求诸于内心良知的“内向型”；而是朝着专门注视“别人的脸色”、力求与别人“亦步亦趋”的“外向型”的人物日益占多数的社会转变。这样一来，整个社会一旦变成外向型的社会之后，人们也就不再根据自己内心精神上的价值规范去行动，而是变成了专会追逐世俗动向或时尚，敏于捕捉别人的意向并与之亦步亦趋的“雷达式的人物”。不孤立于同伴之中而是与之和气相处成了头等重要的大事，必须象变色龙一样，学会一套善于伪装自己以取得别人的赞许与欢心的本领才行①。

教育的基本任务之一是要培育人的自主独立的判断能力或行动能力，这是谁也不会否定的。然而，在整个社会日益变成外向型社会的今天，这一基本任务却遇到了相当的难题。尤其应该指出的是，这一难题和集体教育至关密切。

本来，在教育工作上所以重视集体教育，是因为它在培育每个儿童独立自主的判断能力与行动能力上具有极其显著的效果。集体如果能正确地发挥其有益的作用，确实具有是培养儿童独立

---

① 李斯曼：《孤独的群众》，加藤译，1964年。

自主能力的绝好场所的性质。然而，在集体之外的社会环境是外向型趋势日益强烈的情势下，可以想象，这个集体是具有"双刃剑"作用：既有其有利的一面，也有其不利的一面的。总之，在有助于培育只知步他人后尘一心与之亦步亦趋的那种埋没于集体之中的外向型人物上，集体确实能充分发挥其有效的作用。

怀特(W.H.Whyte)曾痛斥在当前的社会状态下对集体活动作过高的评价。他认为，如果过分地强调集体活动，那就必然形成一种结论，说什么只有参加集体和归属于集体才是"品德优秀的"，甚至为了应酬别人可以牺牲自己。他写道："人是很少在集体中思考问题的。尽管人们在一起商量、交流知识、共同作出判断或取得协议，但是人们却不能一起去思考，也不能一齐去进行创造。"① 怀特的这一批判可能是对当前社会状态的一种似是而非的反论式的评论，但是在探讨集体在外向型社会趋势下所应处的地位及其领导与教育的方向等问题上，可以说，它具有重要意义，是不可忽视的。

李斯曼也曾指出过同样的问题。他认为，在外向型的社会条件下，"人们对儿童集体所关心的，不是在于这个集体将培育出什么样的人，而是倾向于注意个人在这个集体当中占有什么样地位的问题"。而且，由于对这些儿童集体负领导指引之责的父母和教师对未来的社会应有什么样的形象也都感到迷惘，结果常常是任凭儿童自己去探索。他指出："家长们对于应如何培育其子弟的问题越来越不知所措，于是怀着这个疑问去求教于他们的同辈亲友；而这些同辈亲友又都是完全依赖大众宣传工具的倡导；到头来还是要靠儿童自己去闯练而已"。总之，在外向型社会的趋势日甚的当今社会状态下，从教育的观点来看，必须提出

---

① W·H·怀特：《组织中的人》冈部、藤永译，1959年，87页。

这样一个最基本的问题：如何把极易助长儿童埋头集体的心理倾向的场所，变成为如何去培育儿童本来就具有的那种独立性及自主性的场所。这是当代教育所面临的课题。

〔大众社会状况下的生活方式的指导〕 正如上文所评论过的那样，随着产业化的进展，人们都日益被组织到庞大的组织或集体之中，同时，人们在这些组织或集体中逐渐变成一个个孤立的原子，感到对集体无能为力，于是就纷纷散失在私生活中，变成了一般大众。所谓“孤立幸福”型的生活方式日渐普遍化以及躲进宣传媒介所提供的大众文化之中的生活态度日趋一般化，这些确实可以说是大众社会状态的发展向人们的生活方式提出的一项挑战。

关于大众社会中人们在生活目标上所表现出的倾向问题，从我国的情况来看，在数理统计研究所进行的日本人的“生活目标”的调查结果上表现得最为清楚。如众所周知，该项调查以下开六项选择答案作为“生活目标”的调查题。

(1)拼命劳动，以便发财致富。

(2)认真学习，好成名成家。

(3)既不为名也不为利，而是想要过合乎自己兴趣的生活。

(4)希望每天能无忧无虑悠闲地生活。

(5)但愿能排除世上一切恶邪，始终过着纯洁正当的生活。

(6)不考虑个人得失，要一心为社会贡献一切地生活。

上述六个选答题，还可以再归纳成为下述四种类型：

(1)和(2)归纳为“成功型”。

(3)和(4)归纳为“安定型”（亦即“孤立幸福”型)。

(5)归纳为“改革型”。

(6)归纳为“效劳型”。

按上述六项调查的结果，四种类型的比率如下：成功型占12%、安定型占67%、改革型占16%、效劳型占2%。从上述结果

可以很清楚地看出：现在日本人的生活目标或生活态度是以“按自己的兴趣去生活”或者“悠闲地生活”即所谓“孤立幸福型”居大多数，“效劳型”仅占2%。

成年人的这种生活态度当然会给予青少年的生活态度以极大的影响。例如全国教育研究联盟所进行的调查结果完全证明了这一点。据该项调查的统计表明，把十五到十八岁的青少年的生活目标按上述四种类型来归纳，其结果是：成功型占19%、安定型占51%、改革型占15%、效劳型占6%。这也就是说，青少年的生活态度也同样是以追求“孤立幸福”的安定型占压倒多数，这和成年人当中所表现出来的倾向基本上是一致的。由此可见，成年人的生活态度是完全反映到孩子们的身上来了。

但是，据前述《日本人的国民性》一文中记载，对昭和十五年(1940年)接受壮丁检查的二十岁的青年曾进行过同样的调查，其结果是：成功型占14%、安定型占6%、改革型占41%、效劳型占30%。这和现在青少年的情况构成了鲜明的对照；改革型和效劳型占绝大多数而安定型几乎等于没有。这次调查尽管是受到壮丁检查这种特殊场面的影响，但是，当时的青少年在生活目标和生活态度上的的确确是和今天的青少年迥然不同的。从这里可以得出的结论是，当代青少年的这种生活态度（其中也包括成年人的生活态度）完全是在人们“孤立幸福”型的性格日渐强烈的大众社会状态之下，同时，整个社会也不象战前那样具有一个天皇一统制之类的意识形态上团结一致的目标，而是以多元价值观的存在为前提的我国的社会状态之下形成的。

〔确立于多元价值观的基础之上的人生观〕 在这个问题上，罗森堡（M.Rosenberg）的提示是很值得注意的。他把美国大学生在选择职业上所重视的社会价值，分成为目标价值（goal value）、补偿价值（reward value）和对人关系价值（inter-

personal value）三种来加以论述。目标价值，是指以工作中的乐趣为价值的追求自我显现的态度而言；与此相对的补偿价值，是指更多地关心工作结果所获得的金钱利益、地位、名誉、安定等的价值态度而言；其次，对人关系价值，是指对社会救济工作和为别人服务效劳等对人关系持有极高评价的态度而言①。罗森堡认为，二十世纪初叶的美国社会里，青年们在选择职业时首先追求的是目标价值；而当代青年急骤转向贪恋补偿价值的倾向却日渐强烈。这也可以说完全是由于美国社会的大众社会状态不断发展的结果。

在我国，青少年不良行为日甚的原因，常常可以从青少年的奢望日甚中得到说明。然而，问题并不在于奢望日甚，而是在于尚未建立起一种欲望的体系。总之，是由于把安定主义和孤立幸福型作为生活目标与价值，而且是完全处在补偿价值观念的支配之下，除此以外的其他一切目标和价值都退居次要地位的结果；于是安定主义和补偿价值又转而成为非分越轨行为的起因，应该说，这才是问题之所在。

这个问题，说到底，还是确立人生观的问题。人生的目标和价值并不仅止于单纯的生活安定或发迹成名等这样一些次要的价值上，而是应该确立一种追求一个人的更高价值：创造、献身、为公并为其实现而奋斗的态度，这才是最要紧的事。把这种精神称作新的禁欲主义也未尝不可。

〔**余暇与教育**〕 现在需要结合大众性社会状态下的生活方式来探讨一下余暇与教育的问题。随着工作时间的缩短，人们的业余时间相对地增加，人们的生活水平也日渐提高，然而当前的中心问题却是对业余时间应赋予什么样的意义以及应如何提高业余

---

① M·罗森堡：《大学生在想什么？》，1960年。

时间的利用质量的问题。在技术革新不断发展的基础上，业余时间的利用方式对于克服工作或劳动日趋单调和简易化所导致的对人的主观能动性的忽视问题、对于处理大众性社会状态下所引起的生活方式的千篇一律和个性的丧失问题等，具有着决定性的意义。在已往，业余时间只是用来恢复疲劳或休息及娱乐；然而现在，却必须首先把它用来恢复职业生活和消费生活中常常被忽视的人的性格及主动性，以确立本来应有的生活态度。

业余时间的利用大致可分成四种类型的活动：(1)休息或娱乐活动，(2)教养或鉴赏活动，(3)创造性活动，(4)社会义务活动等。根据这一分类来检查日本人迄今为止业余时间的利用实况，大多是以休息或娱乐性的活动或某些教养及鉴赏性的活动为主；而在创造性的活动或社会义务性的活动方面是很不够的。简单地说来，那就是“余暇时间不是看电视，便是睡大觉”如此而已。然而从今以后的社会却要求从如何恢复人的性格并确立其主动性的观点来确定业余时间的应有地位。因此，就需要具有主动地、创造性地去利用业余时间的态度与能力，这就是对今后的教育提出的一个极其重要的课题。

正如清水几太郎所指出的那样，大众性的社会可以说将是一种按传统的市民社会或阶级社会的观念所无法理解的新型社会。“那就是由这样一些人组成的社会：他们的特点是对政治问题漠不关心，更不愿参与其活动，在公益事业面前完全是处于被动的状态；但却十分重视以家庭为中心的狭小范围内的日常生活，讲求游览或娱乐活动。一言以蔽之，是一种缺乏政治理想与劳动欲望的堕落的社会”①。

这样的大众性社会状态向教育所提出的挑战将是超越不同社

---

① 清水几太郎：《大众社会》(参看《现代思想事典》434—435页。

会体制的一种全球性问题。由此可见，这种社会状态下的生活方式问题在教育理论中应处于什么样的地位并如何加以研究，难道不正是当代教育学所应探讨的最基本的课题吗。

河野重男

Ⅵ．教育计划

1．教育计划的教育行政理论

〔什么是教育计划〕 世界著名的西德教育经济学家弗里德利希·埃第希给教育计划下了这样的定义，说它是指立于教育现实条件的基础上去探求未来的教育目标这样一种观念，并根据这一观念去准备下一步所应采取的行动；然后再从所拟订的两种以上的教育方案中选出其最有价值的一种来作为教育政策①。

德国南部巴塞尔大学的汉斯·彼得·魏德迈先生曾有过下面的论述："合理地充实学校及教育设施，同时，为了有助于客观地判断教育政策的当否，参照经济的、社会的、政治目标的水平来确定教育过程的基础，并对其未来的发展趋向作出长期的预测——这些就是所谓的教育计划。"②

当前所见到的其他一些人对教育计划所下的定义，大致上也都和上述提法相似③。

战后，在日本曾把"教育计划"一词和"教育大纲"或"教

① 弗里德利希·埃第希：《教育和政策》，1965年。

② 汉斯·彼得·魏德迈：《教育规划——合理的准备》，《教育政策的决策》，载《青年的权利》，1965年10月。

③ 科林·尤尔斯：《教育规划与经济和社会的发展》，1966年。

育课程”等同起来，但最近也开始把它看做是教育及其行政的长期、综合的计划了①。

天城勋氏最近给已成当前日本的重要课题的教育计划作了如下的定义：

“充分估计社会经济发展的远景并为保证其实现而对教育所进行的量上与质上的规划，这就是教育计划；它不仅包括教育课程、教育制度、内容、方法以及保证计划的实行应采取的财政措施，而且由于教育计划必须与整个国家的社会·经济发展计划进行综合平衡，因此，它又含有中央及地方教育行政的规划的意思”②。

〔关于教育计划的国际动向〕 对上述那样的教育计划问题的认识，从五十年代开始，在西欧各先进国家以及美、苏等国中就提出来了③。到了六十年代，联合国教科文组织肯定了教育对社会经济发展所起的巨大作用并积极致力于亚洲、阿拉伯、拉丁美洲以及非洲四地区的教育计划的制订工作④，于是在全世界各地，对教育计划的关心也随之高涨起来，现在不论是东西洋各国，还是资本主义国家或社会主义国家，也不论是先进国家或发展中的国家，都把教育计划的制订工作看做是当务之急的时代课题了。

一九六二年在日内瓦召开的第二十五届国际公共教育会议上，教育计划曾列为大会的议程，各国向会议提出了各自国家有关教育计划的实际情况的报告⑤。

---

① 持田荣一：《日本教育计划》，1965年，三一新书。

② 天城勋：《教育计划》。

③ 潮木守一：《关于教育计划的经济基础的诸理论》载《教育社会学》第十七集、1962年。

④ 见木田宏（同上书）、天城勋前文。

⑤ 《第二十五届公共教育国际会议》。

这次会议就是说明教育计划的制订已经成了时代的课题这一事实的最好的证据。

〔来自社会、经济的冲击〕 然而，现在世界各国何以对教育计划表现出如此强烈的关注呢？在上述的论文汇编中关于这方面的实际情况曾有下述的说明。

以崇尚教育的独立自主性为基础而建立起来的教育王国(Pädagogische Provinz)无情地破灭了。于是产生了一种意向，要求把教育和社会、经济、政治的要求有力地联系起来去认识，从而意识到教育计划这一问题的重要性。

清水义弘先生在批判所谓“教育租界”论的过程中提出应根据社会的要求来重新组织教育体制的主张①。他对教育计划这一问题的重要性的认识，和上述汇编中所持的论点，其立场可以说基本上是相同的。

联合国教科文组织社会科学局分析部长H.M.菲利普氏对当前所以需要重新考虑教育计划的原因，作了更进一步的具体的解释。他论述道：

> “教育是联合国人权宣言中所提出的权利之一。而权利二字，必须是可能实行的并且负有实施的义务，只有在这个意义上来说，它才能具有法律上的作用。例如某一个村庄里虽然设有学校，但儿童上学却受到阻碍，这时教育的权利就要起作用了。在这种情况下，只要通过法律上的简单手续就可以确保儿童的权利，问题可以立即得到解决。但是，如果该村中并没有学校，在这种情况下，问题就完全是另一种性质了。这时，尽管‘教育的权利’，是基本人权所必需的要求，但是由于缺乏满足这一需求的资源，那就变成了在有限资源

① 清水义弘：《二十年后的教育与经济》，1961年，东洋馆。

利用上应以何者为优先目标的选定问题了。于是只好离开法律的范围把它作为经济上、政治上、社会上的具体措施问题来加以讨论。在这里就产生了教育计划的必要性”。

他得出结论说，正是因为如此，所以“教育计划在新兴的国家里是一项更加迫切的问题了”①。

如果把教育计划作上述那样的理解时，那么它不仅在新兴国家的开发上具有极其重要的意义，而且在工业发达的先进国家里，可以说也具有同样的重要性。

〔教育计划的社会理论及教育行政理论〕 按照上述的情况看来，可以做如下的具体而明确的理解，那就是：为了适应来自量及质上都有了极大进步与扩展的社会、经济以及政治等方面对教育的要求，“现代”教育计划在其“现代”状况的进展中，应合理地、有效率地制定出用以革新近代教育传统体制的方法体系及其目标的实现步骤。

在这个过程中，应如何考虑社会对教育的要求，尤其是在开发人才上的要求；应如何制定保证实现这些要求的体系与步骤；这些问题往往和下述的问题纠缠在一起：那就是应怎样考虑反映这些要求的教育体制的一些具体问题（包括制度、内容、方法、管理、经营等整个体系），同时，在考虑这些具体问题时，对现存的近代教育体制应怎样批判与继承、怎样改革与重建等方面也必须作出估计。在这种情况下，如果把前者看做是如何确定教育在社会中的地位问题，那么后者可以说就是明确教育的结构并通过教育去接近社会的问题。同样，如把前者称作教育计划的社会经济理论，那么后者就可以称作教育计划的教育行政理论。

但是，以前在有关教育计划的论述中，大多采取前者的立场，

---

① 见木田宏前文。

而对后者，一般都作为教育改革论提出来。对“现代”的教育计划的关注更多的是来自那些对社会进步极为敏感的社会学家和经济学家，而不是教育工作者，这件事本身可以说就是对教育的一大促进。

不过，如按“教育计划”一词的本来意义去制定“教育”的计划，那么教育的社会计划本身并不是目的，我们需要的是以此为基础去阐明现代公共教育的理想形象并制定出教育改革的具体方法。在这个意义上来说，教育计划的社会观念应该成为把教育计划的教育理论变成现实并客观地制定出教育计划所依据的基础。而事实上也正象豪斯曼（汉堡大学比较教育学教授，德意志社会民主党的教育理论领导成员，当代德国的教育计划的积极倡导者）所说的那样，现代的教育改革是以教育计划为基础，而教育计划又是通过教育改革论来实践化和具体化的①。

在日本，教育计划论也一向是把它作为“国民收入倍增计划”中有关教育计划的一个组成部分（1961年）或者是以经济审议会中的教育训练小委员会的报告（《在经济发展上对人的能力开发问题及其对策》1963年）、“中期经济计划”（1963年）的形式提出来的。而这些都是以上述教育计划的社会理论为基调拟定出来的；只是最近，在中央教育审议会对政府咨询提出了“关于后期中等教育的充实与整备问题”的汇报之后，才感到应该把教育计划作为一种教育行政的理论来制定的必要性。

下面，就是从这一角度来仔细观察一下教育计划，提出其中一些基本问题，并以现代教育计划应如何保障国民的教育权，以及为此目的，应如何组织公共教育等问题为主来加以阐述。

2．国民教育权的保障及公共教育的组织化——现代的教育

---

① 格·豪斯曼：《教育改革规划概论》，1966年。

(1) 近代教育

近代教育是重视人的教育，教育被看做是国民的权利。在这个意义上来说，近代教育是以国民对教育权的自觉享用为基础的。

然而，概括地讲固然是这样，但就近代教育对教育权的保障形式来说，可有两种体制。

〔**私人教育与公共教育**〕 人们是在理解到教育权乃是一种天赋人权这一理论之后，才对教育权有了自觉认识。于是，随着近代国家的建立，教育权才被公认为是一种法定权利。

近代教育就是以这样确定下来的教育权作为它的基础的。人们感到，只有保障国民个人的教育自由才能提高整个国民的教育福利。认为教育是“私事”，“家庭教育”才是教育的基础。因此，国家对教育的干预只局限在法律控制（立法和司法）上，而重视家长的教育权及其教育义务和保障“私人办学的自由”这二者便成了教育经营的基石。

我们把这种体制称作近代私人教育体制，而近代教育正是以这样的体制为基础建立起来的。

然而，每个人，不仅是一种个人的存在，同时也是一种社会的存在，所以上述这样的教育体制自然有其局限性。

因此，近代国家在确认国民个人的教育权并保障私人或私人团体的教育自由的同时，对私人教育活动施加一定的法律限制（例如制定私立学校法等），或通过经费资助及指导建议等活动，以求教育机会均等，并保持教育的公共性质。或更进一步，以国家或其公共机关为主体来经营教育事业，对家长的私人教育权施加一定期间的部分限制，给家长规定义务保证，让他们送子弟进公立学校或类似的学校接受义务教育；责成地方机关团体设置必需的教育设施与设备，并配备教职人员，实行免费义务教育等。

虽然是以近代的私人教育体制为前提，但其中部分教育是以上述的形式实行公共教育的体制，我们把这种教育制度姑且称之为近代公共教育。这样的近代公共教育到了十九世纪的后半期随着工人运动的兴起，以及近代国家——帝国主义向国外的扩展逐渐建立起来，现在不仅在西欧各国而且在全世界都实行着这样的教育体制。

（2）社会主义教育

〔近代教育的特点〕 然而，对上述这种近代公共教育体制应该给予什么样的评价呢？

不妨这样来说，近代公共教育体制虽然是以"私人"教育与"公共"教育的二元论为基础，但由于国家及其他公共机关团体成了经营教育事业的主体，所以，实际上是保障了公共教育并防止了"私人"教育体制中经常存在的那种教育机会均等的顽固思想及其利己主义的倾向。

不过，由国家来保障整个"国民"的教育权——即教育的社会性及公共性的一面——的这种近代公共教育的构想，在马克思主义看来，由于国家是有阶级性的，在资本主义国家里"国民"和"国家"二者之间是存在着根本矛盾的，所以这种构想只不过是一种幻想或虚构而已。东德的教育学家波佩① 就是这样提出问题的。如果是这样的话，那么"国家"是无从保障"公共教育"——即"整个国民"的教育福利的。因而，我们也就不能靠国家及其他公共机关团体所经营的教育事业来补正"私人教育"的缺陷了。

〔对社会主义教育的展望〕 在这样的判断下，可以看出社会主义教育的发展道路。他们认为只有否定和扬弃构成近代教育（包括"私人"教育和"公共"教育）基础的那些原则，即教育是私

① 依·波佩：《德意志民主共和国的人和教育》，1965年。

人性质的事业，教育的根基是家庭教育，因而在教育经营上必须重视家长的教育权及其教育义务等原则，才能实现教育的社会化与公共化。于是把教育理解作本来就是集体的，认为它并非家庭教育的补充，而是家庭教育的代替，是由一定的教育设施进行的教育。

当然，在社会主义教育中也是重视家庭对儿童教育的作用并且强调需要家长的配合及其责任感。但是这里所说的"家长"参与教育，并非根据近代国家在教育问题上作为家长"个人"的那种精神信条提出来的，而是象蔡特金所强调的那样，把家长看做是建设社会主义的工人阶级和农民大众的一部分①，是作为一个集体来参与国家教育的，因而家庭教育或家长对公共教育的参与是有一定方向性与一定界限的。

同时，正如《共产党宣言》及《对第一共产国际的指示》等马克思主义经典著作中提出的那样，在社会主义教育中也同样强调为了保障国民受教育的权利，需要有公共教育体制以及免费义务教育立法所起的重要作用等。不过在这里所设想的作为公共教育主体的"国家"，当然不是指近代国家，而是指无产阶级专政的国家。所以，克鲁普斯卡娅注译马克思在《哥达纲领批判》一书中对美国等实行的义务免费教育的立法以及教育委员会制度所做的评价时曾作过如下的论述。她写道，这只不过是具有一种国家消灭之前的过渡期的性质而已②。综观以上所述，可以看出，在社会主义教育体制下的公共教育所具有的特点是，它主张通过教育与生产劳动相结合来达到人的全面发展，使传授科学知识与培养集体主义精神紧密联系在一起。

---

① 克拉拉·蔡特金：《民主教育论》五十岚显译之一章，1954年，明治图书。

② 克鲁普斯卡娅：《学校与国家》饭野节夫译（油印讲文）。

不过上述之类的社会主义教育的构想，远在十九世纪中叶后期以来就已经出现了。实际上，近代教育作为一种公共教育而发展起来的整个过程，也正是以“社会主义”的形式对近代教育及其理论基础——教育的私人性原则提出否定与扬弃的时期。于是，这一动向在第一次世界大战后的“现代”性问题日益深刻化的过程中得到进一步的发展并直至今日。尤其是第二次世界大战后，社会主义教育更大大地向前推进了一步，这已是众所周知的事实，勿庸在此赘述了。

（3）现代教育计划的立足点

〔**人才开发论与福利国家论**〕 今天，在我们当中所以常常有人提出所谓“教育计划”的问题，这正是意味着试图在“现代”性问题日益深刻化的情势下，通过教育非社会主义化的方向，亦即通过继承、发展和重新改组近代公共教育的办法去解决“现代”的教育课题。我们可以明确指出，这样提出问题的思想基础是在于对“人才开发论”及“福利国家论”等问题的关心。

“人才开发论”的主题就是要在资本主义经济的范围内去开发一向被资本主义经济所忽视的人的智能，即人的全面发展，以此来解决科学高度化及其技术革新所面临的“现代性”的复杂问题。由此可见，“福利国家论”为了解决“现代”性的课题，不是通过否定和变革“近代国家”这一革命的道路，而是采取在近代国家体制的范围内来保障国民福利这样一种改良主义的立场，这已是众所周知的了。

〔**教育计划与福利国家教育行政论**〕 今天，在我们当中常常有人提出的“教育计划”论显然是以“人才开发论”和“福利国家论”为依据，试图通过在质和量的两方面来重新改组并充实近代教育的办法来解决“现代”的教育课题，但其重要特点乃是主张在这一改组活动中把教育行政放在起特殊主导作用的位置

上。在近代教育中以法治主义的教育行政论为基调，完全是从消极方面来理解教育行政的意义和作用，认为它只不过是具有执行教育立法所确定下来的教育法制的职能而已。在现代福利国家中也同样是以这一前提为原则来处理教育行政的。例如在现代的西德就是把所谓“福利国家”称作“社会的法治国家”（Sozialrechtlicher staat），这就充分说明了这方面的情况。

但是，“现代”性问题日趋深化的情势在继续发展，制定教育计划已成为教育政策的重要课题，在这种情况下，开始出现了比较积极的教育行政观点，它试图进一步扩大教育行政在保障国民教育权上的主导作用，并把教育行政理解作保障国民教育权的一切公共活动的总称。这一动向，今天在我们这里也是可以看到的。

在第二次世界大战之后，日本的教育行政观，尤其是在教育行政工作者之间所形成的教育行政观，其主导思想就是法治主义教育行政论。然而，在人才开发论与国际间的教育竞争不断扩大的冲击之下，制定长期的教育计划已成为重要课题。在这样的情势下，依靠教育行政来执行教育法制的看法已经是不够的了，于是乎出现了下面的主张：必须对构成法治主义前提的“三权分立”这一体制本身进行改造，才能给教育计划带来一贯性与计划性。由于这种“现代性”要求的影响，最近在研究公法的学者中间出现了一种倾向，试图给“行政”这一概念做出下述之类的定义：“为保障国民的社会权利与生存权利而具有统一性的、连续性的国家活动就是叫作行政”①。今村武俊氏给教育行政所下的定义就是反映了这类思想趋势的。他写道：“一切以保障国民有受教育的权利这一社会权为目的的国家的公共活动就叫做教育行政”②。

---

① 田中二郎：《行政法（上）》新版第4页、《行政法总论》第22页。此外还有雄川一郎：《现代的行政与法律》（岩波讲座现代法第四卷）。

现代福利国家中所实行的教育计划就具有上述这样的特点。所以，现在可以用下述各点来做我们推想的基线，

(1) 作为社会权利之一的教育权与公共教育的扩充。

〔私人教育与公共教育及其职能的划分〕 首先是"私人教育与公共教育的二元论"的问题。正象上文所叙述过的那样，近代教育就是以这种"公"与"私"的二元论为基础的。而这一前提，在现代福利国家的教育计划中是被完全继承下来了。

这正象埃尔文·施太恩(Erwin sten) 给确定下来的公式那样，以私人教育与公共教育的二元论为前提，必定要出现这两者之间比例和国家对教育的干预经常纠缠在一起的问题②。汉斯·海克尔 (Hans Heckel) 把这方面的问题理解作：这是为了保障儿童的受教育权，父母——家庭和学校——公共教育，二者应以什么样的形式来分担其职能的问题，于是便把教育法制论的对象作为研究的课题③他们二人的上述主张也同时得到了威廉·弗利特纳尔 (Wihelm·Flitner) ④和泽多尔·威 (Theodor·Wilhelm) ⑤等教育理论家的支持。从上面所谈到情况看来，可以断定现代福利国家中的教育计划就是以私人教育与公共教育的二元论为前提，而教育计划则主要是以后者即公共教育为其主题的。所以说，在这个问题上教育计划当然不是以概括整个教育领域为对象；因为在公共教育之外还存在着另外一个并不属于教育计划的对象的，自由教育领域的缘故。

---

① 今村武俊：《教育行政的基础知识与法律问题》（修订版），1966年，第一法规出版社。

② 埃文尔·施太恩：《父母权利》，1958年。

③ 汉斯·海克尔：《青年的权利、父母的权利和学校》1958年。

④ 威廉·弗利特纳尔：《国民学校思想的四个来源》，1963年。

⑤ 泽多尔·威，《当前教育》，1965年。

〔两种立场〕 然而，即使在上述这样的范围之内，由于把重点放在私人教育还是公共教育，教育的个人方面还是教育的社会方面有所不同，其教育计划所涉及的领域与幅度也各自相异。例如在德国，父母的教育权是作为公法上的一种权利，在宪法中有明确的保证，因此，在那里围绕着公共教育应该具有什么样的幅度问题、教育计划的对象应该扩大到什么样的范围问题，展开了激烈的争论。在这种情况下，自由主义者，尤其是天主教系统的教育工作者们，对教育计划持完全否定的态度、批判的态度。他们认为，教育是有关人的本质的一种永恒性的存在，要把它由公共权利的形式来人为地计划化，那只能是一种官僚主义（Dirigisums）的产物而已。与此相反，社会民主主义者所采取的立场是从保障国民受教育的权利应机会均等的观点出发，主张必须扩大并加强公共教育。

上述这两种见解之间的争论，虽然说在西欧各国的任何一个国家中都或多或少地可以看到，但就一般情况来说，在国际间的教育竞争日趋激烈的过程中，教育政策的重点似有逐渐移向后者的趋势。

就日本的教育计划来说，尽管没有发生上述那样激烈的论争，但是教育权作为一种社会权利还是得到强调的，并且把扩大与充实公共教育作为一项研究课题提出来了。这就是日本教育计划问题之所在。

西欧各国的教育计划问题，从上面介绍过的情况中也可以窥见其一斑，他们是把教育权作为一种社会权来加以强调的，认为扩充公共教育并不侵犯国民个人的教育自由权，而且两者是互相补充、可以同时并存的①。然而，就日本公共教育的现实情况来

---

① 宫泽俊义：《宪法讲座》1967年岩波新书店。

说，有时两者之间却出现了矛盾。实际上，当前在我们周围所出现的一部分人的论点，正是把强调作为社会权的教育权和扩充公共教育的问题，以一种和保障"教育自由"相对立的形式提出来了。

（2）教育计划与学制改革

〔学制的多样化与单一化〕 其次，在现代福利国的教育计划问题上，除了上面谈到的私人教育与公共教育的二元论之外，又进一步出现了这样一种前提：公共教育本身，它是以公共教育本身既保障国民个人的教育权，同时又保障全体国民的教育权这样一种二元论为前提。与此相关联的是，它既应该是以学制多样化与分化为根本，同时它的基础部分又应该是单一化的。因此可以说，在"现代性"问题日趋激化的过程中，在扩大单一化的问题上的焦点，正是当前世界各国急需解决的课题——学制改革的问题。

近代教育为了保障国民个人的教育自由，本来是以"学制"的多样化为基础的。而且，这种多样化又使资本主义所要求的那种分成不同层次的劳动力结构（即工种职别的水平垂直分化体系）得以形成。但是，在另一方面，如何保障全体国民的教育福利机会均等的问题便成了近代社会急需解决的课题了。资本主义经济自身就包含着下述的矛盾：如上面谈到的那样，它既要求上述那种分成不同层次的劳动力结构，同时，为了发展生产力又必须有全面发展的劳动力。

正是从这种内在的矛盾当中，第二次世界大战结束后，在世界各国的近代教育上才出现了这样一种意向：既要求学制多样化，同时又要求其中一部分要单一化，以便对全体国民施行普通教育。因此，在第二次世界大战之后，尤其是在技术革新已经成为绝对需要的1956年以后，便出现了一种动向要求扩充这种近代学制的单一化部分。

德国的学制，和欧洲其他各先进国家，诸如法国、英国、瑞

典等国的学制比较起来，尽管被认为是具有某些落后的因素，但是在社会党治理下的柏林、不来梅和汉堡这三大城市里却实行着十二年的单一学制，而且其后期的六年，也就是高级学校(oberschule)的六年，是单一型学制。现在，其他各州也都准备以此三大城市为样板实行同样学制的呼声越来越强烈了。所谓"第二教育道路"（Der zweite Bildung sweg）的实践就是其中的一个例子。

第二次世界大战后的日本学制，一直到后期中等教育阶段都是实行单一型学制的。但是由于它的社会基础是要求实行多样化学制的资本主义经济，所以实际情况仍然是以课程分科制为主体的多样化学制。这种倾向在强制推行道奇路线①、朝鲜战争、朝鲜停战、大垄断资产阶级发言权的逐步加强、日本经济的高度增长这一过程中变得更加显著了。

〔两种单一学制的构想〕 当前，中等教育审议会提出的后期中等教育多样化的构想，可以理解作就是把上面谈到的实际情况予以定型化并以此来表明今后的发展方向。

在这种情况下，我们在明确当今世界各国所推行的单一化学制的发展方向的同时，结合日本经济的现有实况来考虑，对于日本学制的多样化的范围及其限度等问题，必须进行慎重的研究。

尤其是在目前的情况下，必须把我们的基本出发点放在对将来的发展方向的研究上，而不应该以现存状况作为研究的课题。

社会主义国家的学制虽然也是单一型的，但是它和上面谈到的那种在资本主义国家实行的以多样化为前提并在此范围内去谋求单一化的学制是根本不同的。如果把这一点和下述的学校的本

---

① "道奇路线"(Dodgeline)是指第二次世界大战后驻日本盟军最高司令部的经济的顾问约瑟夫·道奇提出的指导日本经济的路线——译者。

质观——即学校与社会的关系联系起来考虑的话，那么就可以很清楚地看出，资本主义公共教育中的单一学制和社会主义公共教育中的单一学制两者是完全不同的。现在在教育活动方面所构想的学制单一化议论当中，虽然也包含着上述那两种单一学制的构想，但是对于这两种学制之间的关系，却未必具有明确的理解。

什么"保证高级中学三原则"（即近代学制中的单一化问题）、"废除教育差别与反对能力主义的甄别"（即趋向于社会主义学制的单一化）等等，究竟具有什么意义，目前对这些问题的研究还未能达到理论的高度。

（3）学校与社会

第三，正如前面已经谈到的那样，近代教育以及继承了近代教育及其体制的现代福利国家中的教育计划都是以私人教育与公共教育的二元论为基础的，所以这些国家中的公共教育，并不是象在社会主义国家里那样用来取代或扬弃私人教育；恰好相反，它是试图以充实并完善公共教育的办法去纠正它的不足的一面。

〔公共教育的范围〕 所以，在现代福利国家的教育计划上，如何确定家庭教育或企业内部教育（即私人教育）与学校或公民会馆等经营的教育（即公共教育）这两者之间的职能划分及其互相的联系的问题便是亟待解决的了。目前，在我们当中，一方面对如何充实公共教育的教育计划的问题表现出积极的关注，另一方面，又在大力倡导振兴家庭教育，这种现象正是上述要求的反映。

在近代教育中，认为学校的职能应该是以"教学"为中心来作为原则。现代福利国家的教育计划也是坚持这一原则的。然而，随着社会的发展，一向由父母家长负责来进行的私人教育的职能逐渐包含到公共教育之中，于是公共教育逐步扩大其范围的倾向，便日益显著了。它包括升学和就业指导、生活指导、学校保健、学校供餐、学校安全、校外指导、寄宿教育等职能在内。

在现代日本的教育计划中，上述这种倾向也是十分显著的。然而日本的现状是，私人教育的教育职能很不充实，而学校教育职能应以“教学”为主的近代教育原则尚无明确的形式来加以贯彻，在这样的状态下，却把私人教育的职能纳入公共教育之中；另一方面，在日本宪法第二十六条所规定的免费教育的范围尚未得到扩大的情况下，试图去充实公共教育的职能，这二者之间存在着明显的矛盾。上述这种状况可以说是一个极为严重的问题。

〔公共教育与私人教育的组织化〕 由于上面谈到的原因，所以现代的教育计划的趋向是要不断扩大公共教育的范围。不过，这里所说的公共教育应做这样的理解，它不是象上面谈到的那种扬弃或代替私人教育的社会主义国家的公共教育，而是要补充和完善私人教育的公共教育，所以应该在学校中尽可能地纳入私人教育的自由气氛。

贝卡（H·Becker）曾论述道：“现代所需要的并不是要教育变成私人教育化（Privatesierung der Schule），而是要在扩充公共教育的同时，把私人教育的精神纳入其中并使之组织系统化。”① 可以说，这正是所谓“福利国家”的学校观的基本构图。所以，在这一点上来说，学校本身应该是以生活在家庭、地区或企业单位内的儿童和青年的生活为基础并在其延长线上来重新组织教育的一种机构。就这个意义来说，它应该是“生活学校”。

施普兰格尔（E·Spranger）对德国的基础学校的特点曾做过下述的描述：

> “它是把儿童的生活和德意志民族文化联系在一起的”“教育的桥梁”（Pädagogische Brücke）。所以，在这里必须使每一个儿童都能通过他们的儿童生活去体验德意志的民族

---

① 赫·贝卡：《数量和质量——教育政策的根本问题》，1963年。

文化。”①

现代西德处于领导地位的教育学家、上面提到的那位威廉·弗立特纳曾做过下面的论述：

“学校应该以培育儿童能够主动地去发展他们以往在家庭或地方上培养起来的精神上的创造性的活动能力为目的。因此，必须把学校组织成为儿童的生活场所”②。

在幼年教育上家庭所起的那种作用，必须由在青年教育上由企业团体或地方社会来继续承担起来。在这个意义上来说，德国的职业学校（Beru tsschule）和专科学校（Fachschule）可以说是把私人教育（这里是指私营企业经营的企业内部教育而言）组织成公共教育的一个典型③。

但是，如果把上述的生活学校作为基础的话，那么为了不致堕入有如第二次世界大战时的“勤劳动员”教育，或战后的地方村镇教育中所发生的现象，即把学校消溶在社会地方各种生活经营当中去的那种所谓“学校消亡论”的陷井中，就必须把学校教育的本质究竟应该控制在什么程度上的问题，作为一项课题来加以探讨。这个问题，在原理上是和“学校”的本质观有着密切的关系，因而它和这里所说的“生活”的内容应该控制在什么样程度上的问题也是有着密切联系的。在实践上来说，企业内部教育以及其他的私人教育中的学习内容，应该在什么样程度上取代学校教育的问题，对当前的日本教育计划的研讨也是具有极其重要意义的。

（4）教育管理与教育自由

〔近代教育与教育自由〕 第四，除了上面谈到的各项之外，

---

① 爱·施普兰格：《国民学校的特点》，1963年。

② 见前引威·弗利特纳尔一书。

③ 见前引拙著。

在"现代"这样的时代，应该怎样重新改组"教育自由"（Pädagogische Freiheit）的问题也是一项需要进行研讨的课题。

在近代教育的发展中，随着对教育权的认识，儿童的人权得到尊重等等社会情况的发展，教育技术逐渐客观化，师资的培养制度也日趋完备。因为要想进行能尊重儿童人权的教育，那就得按照儿童生活内在的成长发育及其教育科学的规律，去进行合理的、有组织的教育活动。

这样一来，随着教育技术的客观化，非经专门的师资培训机关训练出来的人员便不能从事教育活动。于是，教育职业日趋专门化，其根本任务得到确定。同时，教员所应具有的权限及其自由裁定的范围也以"教学"为中心确立起来了。

所谓"教育自由"是以"教学自由（Methodenfreiheit）为中心而构成的，这从上面所谈到的情况来看，可以说是近代教育本身内在的组织原理。

〔福利国家的状况与教育自由的重新构成〕 不过，随着"福利国家"这种的状况的不断发展，国家对教育实践的干预也日益扩大，于是，"近代教育的教育自由"原则在"现代"应如何去重新组成的问题，居然成了教育计划上的一个极为重要的课题了。在这一点上来说，当前的日本教育计划也是如此。

根据上面提到的那位今村武俊先生的《福利国家教育行政论》的论点是：

> "作为教育实践活动主体的教师本身（在国立或地方公立学校的情况），都是国家或地方上的政府公务人员，所以，都被纳入到教育行政组织的一环当中，因而，可以认为教育实践活动本身也是包容在教育行政之中"①。"所谓福利

① 见前引今村武俊一书。

国家教育行政所指的教育行政论，既包括以前公认的那种教育行政的作用，同时又包含着教育的实践活动。”①

在教育管理论上，也出现了同样的倾向，这乃是在“福利国家”的条件下扩大教育职能的必然结果。不过，在这种情况下，问题在于应如何与前面提到的“教育自由”的原则相协调。

这个问题在西德等具有与日本相同的教育管理法制的国家里竟成了普遍的争论对象。不过，在西方，是通过保障扩大教师参与教育行政的机会来现实地加以处理的。这正是继承并发展了自由主义教育传统的西欧各福利国家的教育计划的特点②。联合国教科文组织提出的“关于教师地位的建议”中有过这样的论述，教员的职务应该成为一种“专门的职务”，同时又必须保障他们有参与教育行政的机会。这可以称做是对这问题的一种公约数式的提法吧。

但是，在当前的日本的公共教育的现实情况是，教师对教育行政的发言权及参与的机会正处于逐渐缩小的过程中，而正是在这种情况下，所谓福利国家教育行政论才开始登上论坛并在策划制定其教育计划。这可以说是一种日本特有的怪现象吧。

3．课题与展望

以上在阐明所谓现代福利国家的教育计划的特点的同时并指出了当前在日本所见到的一些有关这一问题的教育计划上的特殊情况。

如上所述，以现在西欧各先进国家中提出的教育计划为蓝本来绘制日本的教育计划，但出现了浓重的国权主义公共教育观的残余这样一种为日本所特有的怪现象。何以能形成这种状况呢，作

① 见前引今村武俊一书。

② 见前引拙著。

为其原因之一，可以举出，在战后的日本，社会主义公共教育观的影响力极为强大这一现实。

正如在本文前章2的（2）节中所探讨过的那样，社会主义公共教育理论认为，国民的教育权在近代国家（即资本主义国家）体制下是得不到保障的，因而把"人才开发论"，"福利国家论"视之为幻想和虚构，于是对教育计划论也采取了极其消极的态度。

由于这种原因，所以在对社会主义公共教育论倾向极为强烈的战后的日本，围绕着教育计划问题的争论，并不是向各自对教育计划提出什么不同的构想方面来发展，而是把教育计划论本身是否应该予以肯定的问题作为争论的焦点提出来了①。

正是由于战后日本的教育运动处于这样不健康的状态之下，所以，在执政党的工作人员当中，对是否应按照福利国家教育构想所设想的那样去实现教育计划的问题持犹豫态度的倾向十分强烈。在西方世界一般是没有异议的。文部省当局对全面实施联合国教科文组织提出的"有关教师地位的建议"的问题持消极态度，其原因可能也是在这里。

然而，今后在教育领域中，国际关系将日趋紧密，教育竞争将进一步激化。在这里将出现"现代"世界的时代趋向。在这种形势下，推行具有浓厚的国权主义公共教育色彩的特殊型的日本教育计划是否得当，将是不言而喻的了。

因此，今后在日本的教育计划上的课题之一，是怎样才能在日本公共教育的现实中创造出作为教育计划支柱的自由主义的教育传统来的问题。

在日本的公共教育的现实中，果真能建立起多元的民主主义（Pluralistische Demokratie）的常规吗？其次，和这一问题

① 见前引拙著。

密切相关的是，在日本的公共教育上，从那里去谋求成为西方世界的自由主义教育传统的基础的天主教的精神文明的代替物呢？这是必须予以解答的问题①在这一点上，必须把所谓“未来的人的理想形象”的问题作为教育计划论的重要一环从理论上来加以探讨研究才行。

从以上的整个论争过程可以看出，现代教育计划是由人才开发论亦即由于来自福利国家的冲击而建立起来的并且主张从量和质两方面来充实近代教育，以保障国民的教育权，这就是它的主题。然而，在这个问题上不应忘记的是，现代国家是具有两副面孔的：一面是“福利国家”；另一面是“兵营国家”，这两种面孔兼而有之。

例如在西德的情况是军费压倒了教育费，好容易制订出来的教育计划也得不到完全地实行，这已经成了超越党派和意识形态的，全体教育工作者的共同问题了②。

这种情况在其他西欧各国都或多或少地存在着。日本的情况也决不例外。

最后还应提出的一点是，为了实现教育计划所肩负的任务，世界和平还必须得到保障才行。在这一点上，联合国教科文组织应起的作用是很大的。近来，联合国教科文组织对拟订教育计划的问题所持的态度是很积极的。这种态度本身就是值得欢迎的。但是为了使这种教育计划不致成为画饼，我在这里想再一次强调必须回到第二次世界大战后联合国教科文组织建立当时的那种精神上去，以加强国际合作、巩固世界和平才行。

持田荣一

---

① 见前引拙著。

② 同前。

Ⅶ. 教育的连续问题

1. 连续的性质

〔什么是连续〕 在某一段时间内，同一事态的继续出现，我们把它称之谓“连续”。因此，连续必须是由过去到现在，由现在走向未来，或者是从过去，经过现在而走向未来，只有这样的时间上的继续不断，才能叫作连续。因此，也可以说是时间的连续。

当然，连续并不单是建立在时间关系上，和时间上的连续相对应的还有空间上的连续。在每一个时点上构成的“统一”现象，就是决定于这种时间与空间对应关系的。不过，关于空间上的连续问题现在暂不准备讨论。因为，我觉得教育这一现象，就其本质来说，首先是和时间密切相关联的。

时间上的连续的条件是，截取某一时段上的任何一个时点，所呈现的事态都必须是同样的。更确切地说，应该是同一个事态。其中即使有极微小的差异，连续也就不能成立而变成非连续了。例如，每年连续冠军的记录，其中即使有一次亚军，那么这种每年连续冠军的记录也就此宣告中断，不能再成其为“连续记录”了。

不论是在运动大会上也好，音乐比赛会上也好，胜就是胜，败就是败，其间是毫无通融余地的。所以，在这种情况下的连续的判断是极为明确的，不应有任何含糊之处。如果只是限定于胜负本身来说，任何一个胜和胜，或任何一个败和败，其胜或败的本质都是完全相同的。

但是，如果把形式上的胜负与其真正的实力之间，还有当时

的时运，以及其他各种偶然引起的不同因素也都加以考虑的话，那么情况该是怎样的呢？再如，冠军资格的连续保持和每次取得的冠军之间，其中也未必是前后始终一致的情况也加以考虑的话，那么又该如何呢？其次，不论你是具有什么样的足以保持最优秀的冠军实力，但是，如果比赛中断，或者裁判标准发生重大变化，那时，冠军连续记录恐怕也是难以保持得住的吧。如果象以上这样来考虑问题的话，那么要想使某种完全相同的状态保持连续的问题，其意义与价值就不无疑问了。

某所学校是连续优胜校，这不是什么认识的问题，而是事实的问题。有这么一种说法：该校在真正的实力上却未必是第一位的，这究竟是认识问题呢？还是事实问题呢？事实上，假如优胜校的实力果真是不及其他学校的话，那么，优胜的桂冠又有何意义呢？冠军是严肃的事实，它具有社会意义。然而，它并不能完全保证真正存在的实力，只不过是一种极其有力的认识手段而已。

认为作为认识手段的“形式”是可以保持连续的。但这种认识上的连续本身并不意味着它所包含的内容是连续的。照这样说来，那么客观上实在的东西，当真是不能连续吗？

〔**连续能否成立**〕 年年都一批批地迎送新的儿童入学或毕业的学校及其所施行的教育本身，难道就没有连续性吗？国家没有变，制度也没有变。而且甚至每一个具体的人，就其生活与成长来说，其中都具有连续性，这一事实看来似乎是无法否定的。当然，严格地说来，也许应该说人和事物时时刻刻都在变化着。然而，由此就能得出了结论，说连续是不存在的吗？

在讨论某种现实问题的时候，并且以完全同一个事态的连续为前提条件的情况下，当然是应该说，那样的绝对连续是不存在的，然而，连续还是有的。至少可以说，在逐渐变化着的连续是有的。如果不是这样来思考问题的话，那么什么是连续的问题本

身就没有什么意义了。可是，另一方面，又不想坠入模糊的暧昧不明的连续概念中的话，那么究竟应该怎样去克服这一矛盾呢。

于是，从什么立场去理解连续的问题便应运而生了。连续的问题必须经常以某一基准来加以理解才行。应先设定出某一基准，然后从这个基准去评价，什么是连续，不采取这样的立场，便无法认识连续的问题。所谓"冠军"这一称号，它只是一种认识的手段而已。在这一点上就有一个给它赋予什么样的意义，怎样去运用这一手段的立场问题。学校也好，制度也好，只有把它作为一种存在着连续现象的事物去理解，去认识，它们才可能是连续的。因此，可以说，由于理解或认识的方法不同，它们既可能是连续的，也可能是不连续的。

不过，对连续这一概念如果只是象这样地从不同的立场去作相对的认识的话，那么，这种提法必将遭到强烈的反驳。说来也很妙，正好这些反驳主要是由上面提到的"变化着的连续"这一概念所引起的。过去和现在之间，尽管存在着差异；也就是说，过去和现在之间，尽管存在着变化，但是，如能把它作为一种规律来加以说明的话，那么它就绝不是"非连续"的。尤其是在实践中得到了证实的时候，就更加认为其中存在着超越立场限定的连续。

当然，有的儿童进入青年期之后，会发生青年期应有的变化，但这不是"非连续"。因为这种变化，就其过去来说是完全可以说明的；而就其未来说，又完全可以满怀自信地预测其发展。而且，这种见解还主张，不能认为只有某一事态毫无挫折地顺利发展才算是连续的，姑且不论它是否是螺旋式的，总之可以说，生物中的连续总是要蕴藏着变化的，尽管一见之下好象是非连续的变化。这是完全可以推想而知的吧。

然而，这种把连续看做是一种复杂的动态的提法，并不意味

着它可以完全离开由于所采取的不同立场而形成的相对性的问题。反而可以说，它是意味着在说明或预测上产生走向新发展的萌芽的可能性是很大的。在这个意义上来说，甚至可以认为它是很易于和来自不同立场的对"连续"的研究结合到一起的。把活生生的变化强行纳入解释连续的死板的公式框子里，这种作法即使美其名曰实践，也逃不脱自相矛盾的窘境。从假说中都压挤不出来的变化，在本质上就已经不能成其为变化，也就不值得假借变化之名了。

认为只有从相对的立场来分析，才能保证连续，此外再无其他途径可循的想法或许有些不够稳妥。人们也许希望把连续作为一种实际存在的无条件的客体事物来看待。然而，究竟怎样才能捕捉到这种客观存在的连续呢？怎样才能使它具有意义呢。如果要想求得稳定，那就得把思考方法倒转过来，从什么是具有意义的角度来考虑问题，从什么是具有功能的角度来考虑问题。作用是具有连续性的；而意义只有它和连续密切相关的时候才能发挥其作用。而且，不论功能也好，还是意义也好，只有在立场互相冲突的情况下它们才能存在。

还有这样一些想法，认为延续了数十年的人的生命，当它一中断，肉体一经毁灭时，那么人的生命的连续也就到此为止了。当然，在这一点上是毫无疑问的。然而由此得出的"连续"，其意义是极小的，其功能是极弱的。这是个最好的例子，它充分说明超立场的程度愈高，连续的内容就愈稀少了。错把毫无功能与意义的东西当作珍宝来重视，再没有比这种作法更远离科学的了。重复地说一遍，立场的相对性的确立是充实功能与意义的绝不可少的条件。

2．对连续成立的信心及其崩溃

——时间的连续与空间的连续——

〔**教育上连续的必要性**〕 要想某种事业成功，就需要具有远见的计划，这并不限于教育事业。然而，在对尚未成熟的人需要进行长期的逐步培育的问题上，教育工作是特别需要重视其连续性的。我想这一点也是大多数人所能理解的。年年都要重新使用教育方针不同的教科书，是决不会取得良好的学习成绩的。

对小学低年级的指导，其目标应该是为高年级的指导作准备。中学教育应该是以小学教育为基础。如果认为这是不正确的期望，那么，教育也就无从进行了。所谓义务教育期间必须完成的最低限度的教育等等，那也是基于教育内容对将来是有用的这样一种设想而提出来的要求。

我认为对连续性的这种期待是完全正确的。不过，这种正当的期待和现在进行的正当的工作方法，这二者毕竟是两回事。对未来的期望是正当的。但是怎样做才能达到这个期望，期望本身所需要的是什么等等，对这些问题如果暧昧不明，那么期望本身也就不成其为期望了，这也是确定不移的。我觉得，大多数教师对这种连续性都想得过于天真、过于信赖了。

在政治活动家当中，有的人一开口就说什么“教育是百年大计”这句老生常谈。然而，说实在的，我们今天所实行的教育政策，究竟是建立在能预见到多少年的基础之上的呢？有些学习指导纲要的寿命甚至是实行不上几年就完结了。就是连这样程度的预计也是前途莫测，试问这怎能进行指导呢？内阁一变动，文部大臣就得换人，大臣一更迭，教育方针也必然随之改变。试问，教师在他的日常教学实践中怎样把这些变化都估计在内呢？又怎样才能估计得到呢？

有一种设想，主张教育起码应做到有二十年左右的预计。但这一观点的论据却极不明确。是否认为，社会一般在每隔二十年左右必然要发生一次较大的变动呢？还是认为，二十年左右的预

计，是可以设法做到的呢？后一种主张模糊不清，不足凭信。但是，即使采取前一种主张，处在大变动前夕的教师又该如何工作呢？恐怕不能不说这也是个具体的难题吧。这样说来，教师究竟应该在什么样的基础上，去信赖教育的连续性呢？

也许教师们会说："我根本不相信有什么连续性。"然而，具有讽刺意味的是，正是说这样话的那些教师，他们却是在进行着绝对相信有某种最彻底的静止的连续这样一种教学活动。他们认为自己所教授的知识内容都是孩子们从小到老，一直到他们进入坟墓都应该坚守不逾的金科玉律。而且他们是满怀自信地去教授和灌输这些东西的。这难道不是很奇怪的吗？恐怕这些教师的目光只是集中在逾越时间关系的超然的太空之中了。好象是说，只有在幻想能尽情地驰骋在超越时空关系的真理之乡时，才能收到教育效果似的。

尽管他们有这种信念，更确切地说是幻想，但他们这些教师所掌握的知识内容，不用说，自然是些漏洞百出，谬误连篇的东西。就连他们自己有时也不得不意识到这一事实。甚至可以相反地来说，他们也是常常谦虚地自省，感到是他们力所不及的。但是，这一点并没有给他们造成什么失败感。这是因为他们确信科学知识体系可以作为他们的后盾。他们轻率地把科学的无止境的前进当做成连续的根据了。若是这样的话，那么对连续的信赖期间就不止于二十年左右了。它将是与科学共始终的。

教育需要有连续性，否则，从各种各样的立场，纷纷提出各自的要求，杂乱无章地一齐堆到孩子们的头上，那他们是承受不了的。然而，正是因为这样，即使是可称作科学的东西，如果是以固定的历史观来分割成为静的连续，孩子们做这种连续的俘虏，那也未必是幸福的。那么教育究竟需要什么样的连续呢？究竟是什么样的连续才能把教育导向我们大家所期望的那样呢；看来，我

们又需要回到连续的性质问题上，来重新深入地加以探讨了。

〔由相信时间上的连续而产生的矛盾与空间上的连续问题〕

上文已经指出，对连续的盲目信赖是会同注入主义结合到一起的。在这种情况下，即使你的信赖的依据是对科学的信仰，但其结果却是一样的。因为，它并没有从教育的本质来彻底地探讨教育的内容、教育的方法等问题，而且也没有把这些问题提到应有的重要位置上来。无论有多少科学的利器可供教育来使用，但

对于乐观主义者来说，立场的相对性并不是那么重要的事。上一学年的班主任老师是怎样指导学生的，而下一学年的班主任老师又将持有什么样的要求，这一切对他们来说，都是无所谓的，都不是什么了不起的大问题。因为他们对每一个具体的儿童的个性发展的来龙去脉，根本就没有兴趣去理会；他们认为只有一般化的、公式化的道理条条才是最重要的。再如，有的儿童从某一时期的学习中得到启发，从而迅速地提高了理解能力；或者与此相反，有的儿童由于过早地接受过量的知识，反而形成智力发展的障碍，无法逾越，诸如此类的问题，在他们看来，完全不是什么教育连续性的问题。然而，不管人们愿意不愿意，人类的思维能力的发展总是要沿着这种高低不平的坎坷道路前进的。而且思维本身就是一种直截了当的连续过程。

在教育指导的过程中强调知识系统性的人们，似乎常常坚守在单纯的一般性的立场上。然而，只是拘泥于一般性并力图把这种一般性连结起来，那是不会产生出具体的连续的。而且也不能形成具有发展性的具体思维。这是因为一般性只存在于活生生的具体性当中，是作为具体的一种媒介而起作用，否则，一般性也就不具有任何意义了。只有在相对的立场和立场的相互冲突中才能产生动的连续，才能产生教育的系统性。这种教育系统性不是来自教师的教学计划，也不是来自教科书当中，而是来自孩子们或者是来自孩子和老师之间的相互关系，只有在他们当中才能产生出来教育系统性。

在孩子心中形成的理解系统或体系可以说就是这个孩子的空间的连续。这是因为，其中存在着这个孩子的个性的统一，很自然地超越不同学科的一种动的整体的统一。这种统一是无时无刻不在运动着。因为一种理解的形成变化必然立即影响其他的原有的理解。所以说，儿童的变化成长这一“纵”的连续里面，必然有

新的整体统一这一“横”的连续参与其中。二者是交叉地纠结在一起的。因此可以说，时间的连续只能是以空间的连续为媒介才能成立的。

也许是一种很自然的规律，那些在时间的连续问题上的乐天主义者在空间的连续问题上也是漫不经心、满不在乎的。在他们看来，分别地而且是片断地讲授给儿童的知识，会自动地组合起来构成一个完美的整体。但是，那些片断的东西即使全是正确的，如果连结到一起也可能会引出坏的结果来，对此，他们是在梦中也未曾想到过的。我们可以从那些迷信于单纯靠操行守则去进行教育的人们当中看到这类人物的典型。他们的眼光只盯在局部的，片断的东西上面，此外别无他物，把其余的一切都寄托在那全能的神秘的“连续”上了，他们这种无责任感的程度是无以复加的了。然而，事实上也许这种挫折正是“普遍性”的难题之所在。

3. 立场的动的性质

〔立场也是动的〕 “连续”必然要受到对如何理解它的不同立场的限定。这一点是我已经再三阐明过的。站在某一历史观点上，在它的限定之下，可以看出某种事物与某种事物之间的连续。假定用另外一种史观，尽管也能看出其中完全同样的连续，但那只是一些部分的，片断地，所以，决不会真正完全一致。历史观既然不同，那么把它所看到的部分的相同之点，放在整体当中去评定，必然会产生差异，这才是具体的理解法。这是在其所起的作用上、意义上去把握事物的立场，也是与实践相结合的立场。

但是，正如上面已经提到过的那样，所谓立场也是只有在与其他不同的立场相对应或互相冲突时才能起作用，才具有意义。所谓立场也就是自己的主张，想要说服对方的一种思维活动。而

且在这里更重要的是，立场的这种试图说服对方的思维活动，又反过来影响立场自身，推动它并使它发生演变。立场如果被固定起来，那它就会僵化。因此，试图限定或保证连续的立场本身就必须是动的才行。说得更浅显易懂一些，应该是这样的：假定我在一年前对某一事物进行深入钻研所得的结果和现在我所掌握的情况完全相等，那么大概可以说，这里面是存在着连续的吧！不过，这必须是以我现在的立场和一年前的立场毫无变化为前提才行。相反，假设在这一年之中，我的立场若是稍有变化的话，那时，事情又会是怎样的呢？那只能说，现在和一年前完全相同的结果正好是否定连续的好材料。这是因为立场如果发生变化，对同一个对象自然要产生不同的看法。

照这样来说，要想保证立场的连续性，那就必须以立场是动的、研究的事态或对象也必须是动的为前提条件才行。在上文里我提出的连续本身是一个包含着变化的复杂过程的本意，就是想说明：不仅研究的对象事物会发生变化，立场本身也会发生变化的。也就是说，过去的研究对象和立场与现在的研究对象和立场这四者之间的关系是一定要构成某种平衡才行。

在这种情况下，对象的变化与立场的变化之间自然是有着密切联系的。不过，一种对象当然是存在于和其他对象的相互关系之中，而立场是靠更多对象相互交错的关系来维系的。因此，只是抽出上述的四种因素来进行思考的话，可以说，必然要陷入抽象化、片面化之中。空间连续所以能作为中介而出现，正是为了把人们从这种错误之中拯救出来。

一旦教授给的内容就将原封不动地永远记忆在孩子们的心中并且能随时发生其应有的作用，这也许是大多数教师梦寐以求的幻想。然而实际上是，经过一段时间之后再去观察同一个儿童，很自然地会发现，他的身上存在某些和教师的预料完全相反的东

西。这是因为，那个孩子是按照他自己的生活规律去生活，也在不断地创造着什么。不仅如此，在所经过的同一段时间内，教师本身对那个孩子的看法与观点也是必然要发生变化的。因为教师也同样是在按他自己的规律生活着，不停地创造着什么。这样说来，在如此复杂的变化当中，也可能令人感到不存在什么连续了吧。抽象的连续的确是不存在的，然而，正是在这样错综复杂的变化中，却存在着具体的连续。难道不正是应该这样来考虑问题吗。

〔事实与价值的不可分割性——普遍性的问题——〕 所谓"事实"我们似乎都把它当作客观地去理解对象的一种方法。然而，事实如果不是交错在活生生的事态中，活生生的连续中的话，那么它也就不能成其为具有能动作用的事实、历史的事实了。果真如此的话，那么就将如上面多次指出的那样，事实必将受立场的制约了。

说到这里，如果把隐伏在上文中一直没有明提的说法拿来表达的话，那就是，所谓持有某一立场，也就是对某种价值所持的意向。立场的改变也就是价值观的改变。对某一个在某时说的某一件事的理解，由于立场和价值观的改变，自然会作出不同的判断。而且还应该考虑到的是，在这里还包括着怎样从以往的立场来理解和评价现在的事实这一因素在内。可以说，所谓连续，正是从现在的立场对这样的事实系列所做的判断。其中有很多的可变的因素。这些因素在不断地产生着分歧的同时却保持着同一个规律。对此不知应该把它称作什么为好：是称作有连续的非连续性呢？还是称作非连续的连续性？然而有一点是明确的，那就是脱离开价值观的事实将是抽象的，它与活的连续是毫无关系的。

前面我曾用过"普遍性的难题"这样一个提法。简要地说就是，人类对普遍性的要求，无论如何也是剥夺不了的，而这种要求实际上就是如何去处理价值的问题。那些想要盲目地依靠连续

的人们，企图忽视价值或者是把价值固定起来。然而无论前者或后者、实际上只不过是对价值问题、立场问题的一种回避。连续的问题必然要和普遍的问题联系在一起的。对连续的看法也就是对普遍的看法。如果把连续看成是动的，那么就等于是把普遍也看成是动的了。

把普遍性看做是动的，那就象上文所指出的那样，是认为只有运动的东西才会有秩序与规律，也就是通过运动着的东西去认识运动的东西。在这种情况下，普遍性作为一种不可缺少的意向才会有意义。这也就是说，如果静止地去看待普遍性，这种作法本身就是抹杀了普遍性。

在教育上，往往缺乏灵活的体制。因为那些尽管满怀热情但自以为是的、主观性极强的教师们的高压姿态，把孩子们充满活力的抵制完全压下去了，他们完全忽视孩子们的这种反抗，或是根本视而不见。他们丝毫没有意识到：和友邻班级的教师在教育观上的差异，从教育的连续性、普遍性的问题来说，其分歧是极其深刻的。不仅如此，他们这些教师对他们每个人自己的成长变化，自我分裂会给予儿童们什么样的影响，也从来没有认真地考虑过。甚至可以说，他们根本不具有进行这种考虑的神经。作为一个教师，为什么只知道把眼光盯在儿童们的成长上，而对自身的变化却毫不在意呢?在同一指导下教师会怎样变化的问题，看起来也许是象针尖一样的小事一桩，但是，我觉得，正是在这种看来微不足道的变化当中，凝聚着、潜藏着教师的人格问题、教师与政治的关系问题以及如何去理解教育的本质等这样一些根本性的问题。

4．教育的过去、现在与未来

〔*未来性所引起的转变*〕 当前资本主义制度的矛盾，必须想办法解决，我想这是不言而喻的事。然而，这一矛盾是否象一

些人们所设想的那样，只是以极简单的方式过渡到社会主义就可以解决了呢，却是很值得怀疑的。另一方面，技术革新的呼声也日益高涨。应该承认，这的确是当代社会的一个重要问题，但是，有些人却认为随着技术革新的发展，教育也必然会为之一新。这种提法似乎有些过头了。人们往往以为由于社会的变动教育也会随之得到改革。从表面上看，这样来认识问题似乎也未尝不对，然而实际情况却是，在这样认识问题之前，首先应该明确教育在社会中的地位问题才行。而且还必须大大加以强调的是，教育如不能推动社会前进就将不成其为教育的这样一个侧面。因为教育的本质首先是关系到未来的问题。

不过，这种提法，并不是意味着今天的教育可以随心所欲地去创造未来的社会。教育虽然企图使现在决定着未来，然而这只是相对的决定，并不是绝对的决定。确切地说，未来决定着现在，这才是教育的真正价值之所在。我们要想制订能具有未来意义的计划时，绝不能以超出预测以上的程度为基础。无论是对待社会主义也好，还是对待技术革新也好，当前，很多教师的姿态在这一点上来说，看来似乎往往是脱离了科学性的。

未来即使可以预测出来，但也绝非就是决定了的。这种相对的性格，我们把它称作未来性。传授文化遗产固然是教育的一项重要任务。然而这项任务仅靠过去到现在的延续，并原封不动地流传到将来是不能完成的。只有为了进入性质完全不同的未来而发生本质的转变之后才能完成，而且唯有这种转变才是趋向于未来的一种能动作用。同时，只有现在的行为当中确实育孕着未来性因素才能具体地实现过去和未来之间的连续。

经过未来性因素的媒介，过去转向未来的这种连续，它在媒介转化点上是有着朝任何方向转折的自由的。虽然现实基本上是按着以往预测的那样在运动着，并无过大的偏离，但是在原理上

却甚至不断地孕着急转骤变的可能性。当然，过去的传统在这里的作用是很强烈的，同时，这种骤变的场面基本上也是受着过去传统的制约。然而，它却丝毫没有削弱媒介点，转换点、灵活的衔接点等在其中的重要性。甚至可以说，这种偏离看来越是细小，它越是可能具有充实的深厚的内容。

这种由于未来性因素所引起的转变，就教师的指导来说，它可能具有一种“间接性”的意义。一个教师，当他对孩子们的将来，对孩子们将来甚至可以超过老师本身的这种可能性等谦虚地予以考虑时，那么他就会很自然地感到不能满足于那种依赖于静的连续所进行的直接指导了。于是乎，在上述的间接性当中就可能建立起来指导的目标了。这对教师来说，其中可能是夹杂着不如意之处。教师的指导确实会改变儿童的。然而必须承认，只有在间接地改变了儿童的时候，才称得起是正确的指导。

〔**时间的空间化**〕 现在不仅受过去的制约，也同时受到未来的制约。没有过去也就没有未来，没有未来也就无所谓过去。这就是作为二者的媒介点或转换点的现在所具有的特性。教育正是立足于这个转换点上，它既肩负着过去，同时又指向着未来。因此，现在，应如何进行教育的问题对它的过去和未来必然要起一种使人们能看得见的形象化的作用。

教育计划是针对未来制订的，而教育评价是针对过去进行的。但是，如无对过去的评价，那么对未来的计划，恐怕也就无由成立了；反之，完全抛开计划大概也就不能进行评价吧！正如上文已经论述过的那样，过去虽然是已经过去的事，但它同时却可由未来加以更新。说得详细一点，那就是：过去不仅仅是已经过去的事情而已，它还要受到未来的制约。对生活在当代的人们来说，对过去的说明和对未来的预测，这二者决不是什么互不相干的两回事。

由此可见，从过去流向未来的时间连续，必将以某种形式凝聚在现在当中，甚至可以说，除此之外，现在也就无由成立了。而且，现在作为这样的终极的转换点，它是我们的现实行为或者更进一步地说它是我们下决断的最终场地，因此，它当然要求有紧迫的统一才行。这就是以往我们称作空间连续的那个概念。照这样说来，时间的连续自然是寓于空间的连续之中，而从另一方面来说，时间的连续要以空间的连续为媒介才得以成立。

不论是计划，还是评价，都必须在现在来进行。然而，它们却又都需要有过去和未来。尤其是对教育的评价，更需要现在就作出它是否具有能指导今后数十年取得一定成果的评定。对教育总是应该以长远的眼光来进行评价才行。这一点和以现在为研讨的主题，二者之间并无矛盾。在这个意义上来说，我们首先必须彻底弄清楚空间的连续。

我们在认识时间的连续这一问题时，不能在很多的时点上去理解，必须在有限的事态上去认识才行。但是，这样一来，难道捕捉的不正是非连续了吗？对这样的疑问只能做如下的回答：那就是只有象这样一段一段地去认识非连续才能把握住连续。这就是从不同的立场，同时也是从动的连续去把握连续的结果。只有这样，才能充分发挥不同立场所做的预测和假设的作用并据以不断地去修正所采取的立场，直到最后。这样，对有限事态的连续的认识，最终必然会集中并吸收到现在的空间的连续中来。

下面再对未来的问题略作探讨。对某一个具体儿童的未来发展，我们只能进行相对的预测。对未来的翔实的预测必须以对该儿童的现在有充分的了解为基础。对现在的空间连续理解得越深，就越能更好地预测其未来的发展。未来在一定程度上是寓于现在之中的。人们只有肯定现在对未来的限定是相对的，连续才能具有生命力。

现在的空间的连续中既含有过去也包孕着未来，我把它称作时间的空间化。在教育的计划、评价以及其每时每刻所进行的指导，离开这一点便无由成立了。从运动中去认识运动这一具体的形象也就表现在这点上。

所谓充实空间的连续就是指加强和巩固统一来说的。这也就是说要进行广泛的统一。只有能把那些具有多面性的东西也统一进来，即使是不利于统一的东西也决不舍弃，只有经过这样的广泛宽厚的统一，空间的连续才可能成为时间的连续的伟大中介者。那些急于把过去纳入未来之中的教师们以及他们的教育理论，不仅是把空间的连续变成了有名无实，而且最终把连续及其生命力的本身也都一概摈弃了。

〔活的连续——科学与哲学——〕 正如上面已经阐明的那样，在连续的问题上是不能把价值排斥在外的。无论是轻视价值还是把价值绝对化，最终都会导致对连续的摈弃。因此，如果说科学不得不回避价值问题的话，那么在连续的研究上很显然科学是具有局限性的。所以有时还必须借助于哲学。

我认为科学的探讨本身的确是具有局限性的。但是不要误解，这种提法丝毫也没有贬低科学的重要性。这是因为，科学的正确性正是在于对这种局限性有自觉认识。真正的科学并不否认价值的重大意义。它明确地承认：如果不和价值以及立场密切地联系起来，那就不会使科学的成果具有生命力。大多数人都认为科学是用来确立某种坚定不移的规律的，对此点都坚信不疑。然而，科学的真正作用、科学的不可动摇的存在理由却恰好是在于它能不断地打破已有的规律或旧的法则创造出更新的东西来。而规律或法则也正是因为它能为新的规律或法则所代替，才具有意义。也正是由于这种原因，例外或偏离才在科学的成立与发展上占有重要地位。而哲学的任务则始终是维护并帮助科学的这种正

确的存在。如果科学能这样来排斥静的普遍性而建立在动的普遍性上，那么教育也就能够和科学保持极其密切的关系了。这是因为教育可以说正是在探索着这种关系到未来的普遍性的缘故。为了使建立在对未来的预测的基础之上的目标和它在现实与未来对活生生的人的限定这二者之间形成一种不互相矛盾的关系，那就需要有一种复杂的体系，简明地说那就是要通过对目标的背离反而会建立起更深远的目标这样一种体系。教育的逻辑必须能经得起这种矛盾的考验。真正的科学是不会不承认这一点的。我认为，科学只有确立起它的未来性才算是真正地确认了科学的自身的正确地位。

把连续理解成象一条单纯的直线一样，那当然不是什么哲学，同时也更不是什么科学。那些把时代的划分理解作朴素地记录在一张薄纸上的不动的片断的人们，可能很轻心地把每一个时代理解成单纯的连续，但这样的连续很显然既不是历史，也不是时间的延续。连续是具有生命力的。是对呼吸着现在的那些活生生的人们的一种生命力。这就是某种既是连续的同时又可以不断地把它看做是非连续的东西。也可以说就是经常包含着间断的连续。

消去作用和意义便会现出极其稳定的连续，便会出现死的世界里的连续。这种连续对现在生活在苦难之中的人们来说，不仅是毫无用处，反而是一种极其有害的连续。注入主义、道德守则主义等等就是来自这种连续的流弊。那种试图把教育变成政治的奴隶的立场，很显然正是这种流弊。静的连续也许会给人以心理上的某种满足感，但可悲的是，在某种意义上来说，教师在这种满足感的面前是特别脆弱的。然而，只有战胜这种诱惑，克服这种情绪之后建立起来的逻辑，才能把教师变成科学的存在，这点是我反复强调过的事，在此不想再次赘述了。

上田　薰

Ⅷ．教育的价值问题

1．教育行为与价值

〔教育的价值问题〕 教育的价值问题有其极为广泛而复杂的一面。现在仅就所想到的问题略举一二。首先应该举出的是各种各样的教育内容都分别具有什么样的价值的问题，而这些价值从教育的角度来看又应该怎样去评价呢？同时其中又有着什么样的价值标准呢？对这一问题进行考察的古典例子可以举出赫伯特·斯宾塞所作的研究①。

大家都知道，斯宾塞在这个问题上是把各种各样的知识怎样才能有利于完美地生活的实用性来作为价值标准，并把教育分为：（1）为了训练怎样来直接保存自己的教育。（2）为了训练怎样来间接保存自己的教育。（3）为了训练怎样作家长的教育。（4）为了训练怎样作公民的教育。（5）为了培养生活兴趣的教育。他按照这五种教育的顺序分别提出了它们的重要性。这样的考察方法可能会有各种各样的问题。把教育看做仅仅是为了训练生存的这种教育观究竟是否得当暂且不论，在这由复杂的分工构成的现代社会里，所谓实用是否只决定于单单是为了生存所必需的知识这样一种价值标准呢？其次，上述的这一标准难道就是为完美地生活在社会上所必需的条件的规律吗？或者更严格地说，就是价值的规律吗？等等之类的问题。

那么关于教育价值的第二个问题是，在教育中必须要实现的

---

① 赫·斯宾塞：《教育、智育、德育和体育》，1861年。

价值究竟是什么价值，它和其他领域的价值之间又具有什么样的相互关系等等之类的问题。当然，其他领域的价值，例如理论领域中的真、道德领域中的善、艺术领域中的美等等对这样一些价值在教育中虽然必须予以考虑和采纳，但是，如果考虑到受教育者的成熟程度，那么从教育的角度来说，又应该怎样做具体的处理呢？

最后，教育价值的第三个问题是教育者本身的价值观应该是什么样的问题。在这个问题上也是包含着种种各不相同的侧面。其中最重要的一点是，教育者本人所持的价值观是否可以原封不动地运用到教育中去（比如可以称作信念教育之类的作法）呢？还是首先应以现实社会所容许的价值体系为前提去进行教育（也就是顺从适应现实社会的教育）呢？等等之类的问题。其次，即使采取后者之立场也同样会产生各种各样的问题，因为象现代这样的现实社会的价值观是具有许多分支体系的，而在这些互不相同的价值体系互相竞争的情况下尤其是如此。

〔**教育价值的评定**〕 关于教育价值的问题，如果更仔细地加以探讨的话，还会发现更多的问题。即使如上面所提出的那些问题也绝非本文所能一一论述得了的。所以本文仅就教育行为在什么意义上来说是和价值相关联的问题，反过来说，也就是价值问题在教育行为上是以什么样的形式表现出来的问题来略加探讨。这是因为，这个问题不仅仅是教育价值问题的一个侧面，和上面列举的诸多问题一样，同是一个不可忽视的问题，而且，它还是考察上述诸问题时应居于中心地位的核心问题。各种文化所具有的独自的价值也只有在通过教育行为得到实现之后，才能成为教育价值。而受教育者接受价值以及创造价值的成熟程度也同样在教育行为上构成问题。教育者的价值观所以成为问题，是因为它关系到教育者在教育行为中怎样去实现对现实生活所持的价

值感情。从这一点出发，本文打算以教育行为作焦点来考察一下价值的问题。

2．教育价值的内在性及其超越

〔*教育行为的特点*〕 在考察这个问题时，对于教育行为所具有的各种特性以及贯串着这些特性的逻辑等问题必须加以考虑。所谓教育行为，如果用一句话来说，大概可以这样来下定义吧，那就是：

> “*为了使人在其将来能自主地进行自己所希望的行动而对现在活着的人所做的培育工作就是教育行为*”。

用这样的概念来限定的教育行为，它和那些在同是智力行为这一点有着共性的行政行为以及研究行为等是完全不同的，教育行为有它自己的特点，有它自己的逻辑。关于这一点我另有详细的论述①。如此说来，具有这样独特逻辑的教育行为，是在什么样的意义上涉及到了价值问题的呢？不难看出，上述限定教育行为的概念中那个“所希望的”一词就是表示着某种价值的意思。问题是从教育的角度来看，“所希望的”一词的究竟是具有什么样的性质。

〔*对受教育者的价值*〕 首先应该指出的一点是，这个“所希望的”并非属于教育行为主体的教育者而是属于教育行为客体的受教育者的希望。不论是教育行为所讲授的知识也好，还是所训练的技能也好，或者是所培育的性格也好，它们所具有的“所希望的”价值，都必须是对受教育者来说是有价值的才行。否则，如果这种价值只是对教育者的价值，那么它即使可能是政治价值，也绝不是什么教育价值。

例如，在动员别人采取某种行动（例如投票）时，这种行动也

① 拙著《教育哲学》第三篇，1962年，创文社版。

是"所希望的"，如果它是出于动员的人的权力所致，那么这只能是政治价值而不可能是教育价值。再如，教育者按法律规定进行活动所取得的价值，即使在结果上来说可能和教育价值是一致的，但这种结果本身并不是教育价值。教育价值无论任何时候都必须是教育行为客体的受教育者"所希望的"才行。因此，甚至可能有这样的情况：即使从教育的角度来看是有价值的，但它对教育者本身来说却并不是他所希望的。例如面对教师所进行的训戒，学生进行反抗或是口头顶撞，这对教师来说，肯定不是他所希望的。然而，对受教育的儿童的人格成长来说，也可能是儿童所希望的。只要教育行为是一种为了使人将来能够自主地进行其所希望的行动而采取的培育活动，那么就有可能发生下述的矛盾现象：在教育上来说是有价值的东西，但对现在进行教育行为的人（即教师）来说，可能是他所不希望的。

〔**教育者的价值观**〕　然而，从另一个角度来看，象上述那种看来是自相矛盾的结论，却有可能包含在教育行为的逻辑之中。这是因为，教育价值始终应该是由教育者自身内在的价值观所左右，从这个意义上来说，教育价值必须是教育者本身自己的东西。如果说，教育的热情是取决于教育者主观的价值感情的话，那么教育上所希望的事必须是足以成为教育热情的源泉之类的东西。在这一点上，和教育行为大相径庭的要算是行政行为了。如果借用马克·威伯尔的话来说，那就是："一个官员的声誉就是在于，当他的上司坚持在他看来本是错误的命令时，他能具有这样的能力：看来似乎是从良心上来对待命令者负责，并且好象该项命令本身也完全和他自己的信念是一致似地来执行这项命令"。[①] 这就是说，行政官员在执行他的行政职务时，对自己所

---

① 马·威伯尔：《作为职业的政治》1919年。

执行的职务内容所具有的价值并不一定要抱有同感。只要能把自己在官僚机构中所处的地位所决定的职务无动于衷地完成就行了。他所执行的职务内容的价值并不决定于官员本人所持的价值观，而是决定于机构本身，或者更进一步地说，是决定于比他职位高的上司的命令。

作为一名公务人员的教师也必然同样具有与此种情况相类似的一面。尤其是公立学校的教师，只要他是在按国家审定的教科书来进行教学、按照一定法规确定下来的教学计划来进行教学活动，那么他对具体的教学内容就不一定要通过自己的价值观的印证，满可以形式主义地去进行讲授，这样的事，并不是不可能的。但是，教育行为就其行为的逻辑来说，它和行政行为是有着本质上的区别的。这是因为在行政行为上并不一定需要把支持这种行为的价值观传给其行为所涉及的对方，而在教育行为上，如果没有教育者本人的价值感情的话，那么它也就不成其为教育行为了。为什么会如此呢？这是由于教育行为具有这样一种本质，如果他所传授的教学内容没有教育者和受教育者之间的共鸣，那在原理上讲是不可能取得教育成果的。在教育行为上的双方接触需要通过感化或说服的时候，自不必说，就是按命令或指示行事时也是同样，教育者的命令或指示所表示的意图，必须得到受教育的人来理解才能实现。如果其教学内容是属于知识领域的，那么它所具有的真理价值必须是能为教育者和受教育者双方所共同承认；如果是属于道德领域里的，那么必须由双方共同肯定它是善的。因此，教育者必须先于受教育者对其所进行的教育行为的价值有所感受才行。这是因为，只有教育者首先对其教育行为的价值具有内在的感受，然后才能把它传授给自己所教授的儿童，并引起他们的感受，才能使儿童将来在此价值感情的基础上去自觉地行动。

〔教育价值的普遍适宜性〕 上文曾提到，教育价值必须是对受教育者来说是有价值的，这点和本节将论述的首先教育者必须具有价值观的提法，看来似乎有些互相矛盾。然而，实际上这并不是什么矛盾，它不过是表示教育价值所特有的性质而已。这也就是说，从教育者的立场来说，对那些有益于受教育者的价值，教育者自身必须有内在的感受才行。这正是教育价值本身所具有的特性，是它的内在结构。从这一点上来看，教育者所具有的价值感情的特点也就一清二楚的了。这就是说，对有益于他人的价值，教育者应该怀有爽直的同感才行。

或者也可以说，对于可能适宜于别人的价值，应具有内在的共鸣感受才行。这种所谓价值的普遍适宜性，不仅应该是道德准则本身的要求，同时也是教育行为的前提。而且，教育价值的普遍适宜性不仅仅是康德所指的那种道德规范上的价值形式的普遍适宜性，也不止于象雪莱所提的那样，先天的实质性价值是超越经验的存在而已，它是生存于现代的活生生的人所能共同感受的价值。因此，那些除了自我之外，对任何事情都不感兴趣的人物，那些只知从自己的立场去衡量价值标准的人物都是不能称其为好教育家的。即使是只对自己有利的价值，如果具有能把它变成现实的能力，同时也敢于对其结果引咎自责的人，他可能是个优秀的政治家。生在尘俗浊世能独善其身的人可能是个道德家。然而，如果不具有与众人同喜悦的宽广胸怀和深厚的感受心的人，是不能成其为优秀的教育家的。如纯粹从教育行为的立场来说，那么主要问题是在于，现在所面临的价值，先不必问它究竟是否具有超越时间关系的适宜性，还是历史的、相对性的价值，而是要问，对现在正在接受教育的儿童是否有益的同时，教学双方是否都能从内心感受上来对待这一价值。只有这样来考虑问题，那才可以说，教育的价值必须是有益于接受教育的儿童的同时，又为

教育者本人价值观所肯定。这样的矛盾只有借助于教育行为使双方都达到共同的价值感情之后才能得到解决。

3．教育价值的未来性与现在性

〔**教育价值的未来性**〕 下面需要指出的是教育价值的未来性与现在性的问题。上文曾经提出教育行为的逻辑是“为了使人在其将来能自主地进行他自己所希望的行动，而对现在活着的人所做的培育工作，就是教育行为。”这里所说的“在其将来”和“对现在活着的人做工作”这二者看来似乎有些矛盾。这里必然会产生的疑问是关于价值的问题，即怎样才能把将来有效的价值培植到生活在现在的人的心中去呢？反过来讲，也可以说，从哪里可以得到保证，对于现在活着的人有益的价值，能在将来发挥其作用呢？

对这个问题可以作如下的回答。那就是把重点放在上文提出的，看来似乎是互相矛盾的两项之中任何一项上，然后以此来包容其另一项。例如前面举出的斯宾塞用以确定教育价值的方法是立足于教育，是为了培养将来能成为一个完满的人而生存在世界上所必需的知识的预备训练这样的想法上。但是，生存在现时的尚未成熟的受教育的人，却未必会有斯宾塞提出的那样秩序所确定的价值感。现在的受教育者甚至可以象斯宾塞所举出的那种野蛮人，可能认为最后的装饰品具有最大的价值。受教育者越是未开化，越会出现这种情况。

斯宾塞从教育的角度认为，应当把同维护个人生存直接有关的生理和卫生的知识看做是第一位的价值。可是，这对现在的受教育者来说，要他对这种知识的价值产生切肤之感，却是一件难上加难的事。思考未来生存条件的教师，或许对这些知识产生切实的价值观，可是，这些知识对现在精力充沛、生气勃勃的儿童来说却是最索然寡味的。

如果固执于教育是为未来做准备的立场，那么教育价值问题就成为完全站在思考未来的教师的立场上来考虑的问题，而未能考虑到受教育者的价值感情。即使考虑受教育者的立场，充其量也只是一个教育技术问题，即怎样用儿童本来不感兴趣的教育内容来引起他们的兴趣而已。

〔**教育价值的现在性**〕 与上述观点对立的是杜威的观点①。他把教育看做是一个成长的连续过程，因而必须以在各个阶段都能促进儿童的成长为目标。杜威基于这种认识，尖锐地指出了把教育视为对未来的准备的观点会产生下述弊病：首先，这种观点无视现在活着的受教育者要求成长的内在冲动；由于把教育目标指向遥远的未来，致使在平日生活中缺乏紧迫感和具体要求；由于不用作为教育手段的教育内容的内在趣味来打动人心，而不得不借助赏罚这个外在的因素。如果把这些问题作为价值感情来考虑，那么作为儿童的成长过程的教育，则应当使受教育者在每天的教育过程中具体地、切实地感知到自己的成长。所谓解决问题的教育方法，就是以这种观点为基础的。

〔**超越受教育者价值观的价值**〕 可是，在此还需要重新考虑一个问题，即究竟能在多大程度上可以把现实的社会和文化所具有的价值及秩序作为现在活着的儿童的价值感而内在化。如果说，“在将来所期望的行动”这种要求已包括在教育行为的逻辑之中，那么是否可以说通过教育实现的价值中必须有超越现在受教育者实感的东西。以现在活着的受教育者的价值感情来保证教育内容的要求，必定是有一定限度的。而且在这种情况下，如不以基于教育者的立场的价值及其秩序为前提，教育行为本身也是不能成立的。这就要求有超越现在活着的受教育者的价值观的价值。

① 杜威：《民主与教育》第631页。

可是，这并不意味着又重新回到教育是为未来做准备的观点上来了。谈到面向将来的教育的弊端时，立即援引入学考试的准备教育的弊端，未必是妥当的，但是从教育内容脱离受教育者的现实的价值感情这一点来看，是可以援引这个例子的。

细谷恒夫

Ⅸ．世界教育研究的新动向

1．“研究”的新动向

〔“研究”一词的多义性〕 在本文的开头我想首先指出“研究”一词的涵义常因国而异。在欧洲大陆的某些国家和美国的多数大学里，“研究”一词系指学生在图书馆细致周密地准备学位论文的活动，或指大学教师从事高深的理论研究活动。可是在欧洲大陆的多数名牌大学，特别是在人文科学大学里，“研究”一词则纯指钻研文献或进行思考推理活动。从某种意义上说，只有在学术水平高的大学和研究机关里才开展这种研究活动。在英语的惯用法中，“研究”一词系涵义指历史学家或文献评论家提出新的证据资料，或对以前的资料做进一步分析并做出新的阐释。

〔“研究”中的两种新倾向〕 我们在这里需要考虑到研究中的两种新倾向。两种倾向与其说是重在文献研究，不如说是更重于建立科学体系。第一种倾向是指在西欧和北美等高度发达的产业社会里运用已久的相当古老的研究方法，它要求对根据以前的测定所提出的假说和理论进行充分的数量测定（这是根据物理学进行的研究方法）。这种测定可以由未来的测定进一步得到验证，以期得出具有普遍意义的正确的理论结论。预测性，是这种研究所追求的主要目标。换句话说，研究人员希望找到适合于各种情况的“普遍规律”。例如，人们可预测到，在一定条件下，

受热的铁棒和气体会膨胀。物理学家希望这种“不变的”且“必然的”预测结果也适用于社会科学的研究。关于这种主张以及它的缺点，我们将在以后论述。

第二种研究新倾向是，这种研究方法虽不忽视物理学家在实验室里所做的精心实验，即使以有生物作为研究对象，也不反对需要进行如此精细的测定，但认为这种方法是缺乏完全的“客观性”的。因此，如果分析今天的任何研究，便可看到其中存在着研究人员所易犯的错误，以及研究人员在认识方法上和兴趣爱好上表现出来的个人特点。换句话说，研究人员在研究活动中不能摆脱自己的成长过程，即受教育的地区、文化或时代的影响。他们有着一种不是客观地而是根据自己所处的环境养成的习惯来无意识地探索问题的倾向。在种族上属于不同民族，在思想上属于不同时代的研究人员，各有其独自研究的特殊问题，而且在知识、手段和制度上都希望使用自己所熟悉的独特方法来处理这个问题。换句话说，在实际研究活动中，过去那种脱离一切，单纯进行调查，进行试验的做法，在今天已经变得不足凭信了。

现代的研究，已不是在孤立的条件下仅仅通过对某一事项的调查来探索普遍规律，而是在相关领域和各种知识的相互联系中进行的研究；研究人员需要在技术上和情报信息上互通有无，互相补充。任何理论都需要在“纷繁复杂的社会联系”中加以多次验证。那种认为通过在实验室对人、有时对动物所做的实验可以得出在教育上有意义的结论的古老想法，在今天甚至受到了多年来一直赞同这种实验的人们的扬弃。在实验室里所获得的结果，有时也不能运用到家庭和学校的环境里。甚至以前是正确的东西，在今天也已失去其意义。环境在不断变化，整个生活的每一瞬间，都可以说是由新条件构成的实验室。而且这种变化不是孤立发生的，它是一种互相交织在一起的复合体。一个家庭里的大人和小

孩的生活方式，不是一成不变的，这是因为他们的自身经历、从社会得到的感受，和许多事物有着联系。

〔科学"研究"的三要素〕 由此可见，普遍适用的预测也好，机械适用的"规律"也好，都不足凭信了。今天的任何科学研究，至少具有三种不同的、相互补充的要素。如果把它比喻为三角形，那么可以说各角是：①基础科学，②应用科学，③社会适用。如果以原子能、农业问题、避孕方法、内燃机等为例，就可很容易地想象出这种三角形的构成。例如，在原子能的研究方面，数学和物理学等是它的基础科学，原子能在发电和武器上的运用是它的应用科学，而与我们的生活关系极密切的社会问题和医学问题就是社会运用。近年来有许多人指出，无论在何种情况下，都需要把教育研究与现实的教育问题结合起来。

〔信息交换的机构化〕 今天几乎在各种科学中都可见到对这种研究的关注及其实施方法与方针上的变化。再者，必须考虑到，研究不仅是钻研已有的知识，还必须"制造出"新知识，而且这种研究活动是与"传播"知识的过程紧密联系着的。在需要信息的地区，为研究信息、选择信息、传递信息而建立的"信息处理和再现机构"十分发达，这也是现代企业和政府机构的一个显著特征。美国的私人企业现正在编制今后二十年的规划。在其他国家也有同样的趋势。

现在，各国用于公共教育的经费以及对私人教育的资助款项，在国家经费中占很大比重。在英国和美国等地方分权制发达的国度里，教育经费占地方行政总税收的一半以上。英国大的支出的教育经费，1945年为三亿四千三百万镑，1955年为六亿镑，1963年为十二亿镑。

其他国家的情况也大体相同。认为这种庞大的教育投资必定产生实际效益，受到极大的重视。因此，各国都设立了教育研究

的中央机构以及诸如英国的学校委员会等在中央协调研究活动的组织，并给予财政资助。现在，学校委员会每年拿出一百万英镑资助研究活动。

在美国，联邦政府于1956年没有给教育研究拨款，可是1966年仅为研究目的就直接拨款一亿一千万美元。根据国防教育法、国际教育法以及按其它法律可使用的联邦政府经费的规定，还间接地给许多研究机构为数可观的资助。在这种情况下，研究的社会效果日益受到重视，一般民众对提高教育质量的研究活动也表现出强烈的关注。在一个时期，许多工业国家的教育投资占国民总产值（GNP）的8％左右，预计至1975年将增加到占GNP的6.5％。因此，毫不奇怪，教育研究应当解决今后的投资如何能更充分发挥效益的问题。今天，教育研究已经成为决定政策过程的一个重要组成部分。

上述情况，可以说是研究和国家目标之间的关系发生了变化所引起的。这种变化还由于下述情况的变化而加剧了，即：①研究人员所利用的“知识量”的变化（在某些领域里六年增加一倍，从知识总体上说，每10—20年增加一倍）；②作为国家兴旺发达基础的年轻人，他们从学校毕业后所进入的“职业界”发生的变化；③“在学校的年轻人数”及其社会背景的变化；④为适应这些青年人的流向而在“学校的组织形式和课程方面”发生的变化；“交际手段”、信息源、教师职业性质的变化；⑥随着从“传授确实的知识的立场”转向“在不安定的世界学习不确实的知识的立场”而发生的变化，以及由于从总体上强调“自发学习”和程序学习所引起的变化；⑦学生达到成人之后，有时仍需要进行“再学习和再培训”，等等。

2. 教育研究的新动向

〔*教育研究的新使命*〕 如此震动社会（包括学校在内）的

复杂变化，必然要求从研究的理论方面、方法论方面、研究人员方面和研究组织方面，对教育研究重新加以认识。教育研究涉及一个国家的学校机构和国民生活等各方面，要不断进行新的试验，发挥新的作用（我在这里所以使用“国家”一词，是想强调指出在一个国家进行的任何试验必须超越一国范围使其朝国际方向发展。这是多数人的看法。可是，整个教育以及有关教育经费、教师地位和资格等法律都是受国家影响的，它们即或具有国际通用的意义，也必须注意到这一切都带有该国独有特殊性。）换句话说，现代的教育研究具有显著的“开发”性质，在社会主义国家里如此，在资本主义国家里也是如此。由于研究方法日趋复杂化，任何研究成果都需要根据事实重新予以评价。在这种情况下，关于研究组织和研究方法的研究、关于研究人员培训问题的研究、关于对在实验中使用研究成果的人员进行再教育问题的研究，都提到了日程。

在大学和研究机关里孤立做研究的情况已经绝迹；与外界隔绝“单纯”调查细微小事或做“临床检查”，也与研究无缘了。与外界“隔绝”的资料，也不能看做是与其他事物毫无联系的东西。这就好象反映一国的生活、文化、国民感情的影片，并非是许多速拍照片的简单组合成一样。现代的教育研究，已经进入了需要起新作用的阶段，尽管学术机关未必承认这一点。通过研究，人们并不希求发现普遍“规律”或预言什么，相反，研究成果只要具有一时的价值就行了。

〔同相邻学科的合作及其组织〕 这方面的变化在近年来尤为显著。心理学、社会学、经济学、政治学等相关领域的学者们合作的事例日见增多。研究人员不仅在本国内共同从事某一课题的研究，而且在国际会议上也经常和自己或有的研究领域或有相关领域的学者交流研究成果。可是这种相互依存的关系，还只停留

在个人之间的学术交流或合作的形式上，而以继续研究为目的建立的机构，以及集中在一个地方整理有关信息和技术资料的国际性组织，至今天还不多见。

教科文组织、欧洲会议的教育机构、汉堡的教科文组织教育研究所等少数国际性组织，有可能成为国际合作与研究的中心。可是，教科文组织的主要机构，只有受某个国家的委托才能开展活动和提出建议，而且其活动多半是短期活动，并受到作为独立国家的该国的预算和政治主权的影响。近期可预见的发展趋势是，在精神上不受拘束的学者们为能进行继续研究，而在国与国之间或在不同学科之间建立长期性的研究机构，使"教育研究组织化"。学者们在会议上偶尔相见虽属必要，但为适应今天的研究，就需要建立长期性机构，使学者可在那里连续进行二、三年的研究。

近年来开展了规模较小、还难说得上是国际性合作的活动。例如，根据某个国家的请求，教科文组织派遣代表赴该国帮助进行学制改革，或研究社会、经济和教育的综合发展问题。自1945年以来，在发达国家之间也采取了这种作法，而且都认为这种活动有利于该国的发展。1966年，沃尔托·罗斯特教授说，就教育而言，美国依然是个"后进国"。他认为，美国在教育方面还没有进入自给自足的阶段。这表现为美国从西欧一些发达国家"进口"大量优秀学者。这对"出口国"来说，可谓"人才外流"。美国的这类情况，在西欧国家也已司空见惯，它们也都从不甚发达国家的大学进口技术人员。

在法国，决定国家经济发展方针的国家计划是同教育计划紧密相连的。在英国，正在编制今后二十年的教育发展计划和有关社会对教育提出的要求的"电子计算机模型"。不言而喻，在苏联，教育计划也是技术、社会发展的主要动力。可是，引人注目

的情况是，近年来，苏联的专家和学者们为掌握有关人才规划和资源预测的最新技术而去华盛顿学习。

还需要考虑到一种情况，即美国的主要国际性企业，就其资金之雄厚和计划之庞大来说，远远超过一些国家的政府预算和资产，甚至超过一国的总资源。与此类似，在日本，财阀的地位也非同小可。在这个经济大国里，不仅在直接促进某些研究活动，而且在日本的人力资源的开发和使用，以及在左右学校的任务方面，财阀的影响力也都远远超过一些国家的教育部。

3．教育研究的过去

〔智力测验〕 那种认为教育研究只同心理学知识或智力测验有关的观点，在今天已被视为愚人之见。可是在四年前美国出版的一本关于世界各国教育研究的书里，列举了几千种参考书，几乎全是心理学研究、智力测验、课程分析和考试分析等诸如此类的东西。世界各地出版的关于教育研究的参考书和学术性刊物，也多半是侧重于研究心理学，而且依然用"本世纪三十年代或四十年代的方法"搞与外部"隔绝的"实验。如果回顾一下本世纪的教育所关心的问题，就不难理解我在这儿所要说的事情。这期间确实发生了巨大变化。先概略地回顾一下十九世纪的情况，则更易理解。

早在1869年，当时柏林的赫尔巴特学派的心理学家们就研究了儿童入学时的心理。1883年，美国的霍尔（Hall）在波斯顿做了同样调查。在1890年前后，加德尔（Catter）所做的测验，桑戴克（Thorndike）所做的与其说是广义的教育研究，不如说是关于"学校"的心理学测验，也抱同样目的。虽然没有人清楚地意识到，但关心的对象发生了变化。1905年，比内（Altred Binet）和西蒙（T.Simon）搞了测验。这种测验不仅测定在学校里成长起来的学生的智力，而且测定家庭和社会环境所给予的影

响，即测定智力指数（I.Q）。意大利的蒙台梭利（M.Montessori）、英国的麦克密兰姊妹（R.Macmilan）进行了有意义的调查，观察到贫民窟的儿童在社会上处于不利状态，然而，他们似乎并未看到，那种认为经过教育会得到发展的可能仍未得到发展的想法所具有的严重性。美国和其他国家的心理学家所从事的工作，多半侧重于具有普遍意义的，而且可经常获得同样结果的检查方法。他们调查的对象，通常是居住在美国城市郊区的具有平均生活水平的"平均"儿童。

〔能力与差别〕 与这种几乎忽视社会影响的观点相反，普累斯顿某教育测验研究所的所长乔西（H.Chauncey）在1965年说，"所谓智力测验，是以I.Q命名的用数字表示的智力。许多人都已懂得，某种内在的东西，是决不能测定出来的。我们所测定的东西，是个人所具有的内在能力发展后所产生的能力和适应性"。

在那仅有少数中学和更少的大学的校门对非特权阶级的子女开放的时代，许多人才被埋没了的情况，对该国说来还算不上是个大问题，但是进入本世纪以后，世界上许多国家普及了初等教育，一些国家在两次大战之间，已着手实行中等义务教育。1945年以后，许多发达国家都为未能提高国民的智力和技术水平而感到苦恼。因为它们没有向为谋求个人利益而想受教育的人，没有向为发展本国产业和研究事业以及为扩大对外贸易而迫切需要的人，提供进入中等学校及其以上的教育训练机构的机会。

当英国还保持过去大英帝国拥有的通商特权的时代，这种失败还不致成为大问题。可是，这个最早经历产业革命的国家，却不正视这个严峻的逻辑。时而还想把1914年以前的生活方式永久保存下来。也就是说，上流阶级在数量上缓慢上升，中产阶级大幅度增加，让至今被视为天经地义的社会机构平稳地运转。1868

年以后的日本，1917年以后的苏联，在高级中学普遍发展起来之后的美国，在理论上却发生了方向的转变，并由此导致急速发展专门学校和大学。英国、法国等发展平稳的国家忽视了这种情况。只有在第二次大战粉碎了他们这种自满心理之后才开始发生转变。教育研究的主要任务，仅仅是为了实行免费的中等教育，才对小学生中有雄心壮志的人进行智力测验的方法的研究。被认为有必要引进的唯一东西，是从制度上提供机会，对“现行学校制度事先规定的那些为数有限的”孩子们进行预测其能否学有成就的测验。在这里起作用的观点，是把人分成智力型、技术型、实用型。这种划分对社会来说有其方便之处，但对教育来说没有任何意义。谁也未曾想到，这“三种类型”只不过是反映了可以从当时划分为三类的中等学校毕业的前提而已。

〔**能力与环境**〕 在欧洲许多国家里，从本世纪四十年代后半期至五十年代风靡一时的测验所关心的主要问题是，把学习差的孩子从学习成绩优秀的学校里“淘汰出去”的问题。从某种意义上说，一直是拥有特权的中产阶级子女被家境贫困但头脑聪明的孩子挤出校门，似乎带有民主主义色彩。可是这种测验，与其说把重点放在选择上，不如说放在排斥和限制之上了。由于多数中产阶级子女被挤出校门，他们的父母便对这种测验产生了怀疑并愤愤不平起来。这又导致更加注意诸如家庭环境等与学习无直接关系的影响力方面了。在英国和法国，尝试了“观察期”，研究了成绩簿和开展课外活动的方法，还研究了儿童们的动因。结果发现，属于中间偏下阶层的孩子，与其上阶层和其下阶层的孩子相比，可在热心的父母和教师帮助下更快地成长起来。此后在初级中学对学生加强了研究，发现传授不同的科目，使学校内的科目同儿童的校外兴趣结合起来，会激发儿童们的好奇心。后来又编写和使用了新教材。这些工作都成了进行新的研究和实验的对

象。

〔能力的开发〕 在同一时期出现了多种新型学校制度。特别是美国的初中以及类似日本中学的开设各种课程的综合制初级中学的发展尤其引人注目。这种学校扩大了儿童所关心的对象的范围，还因为推迟了最后选拔考试的期限而使学校能够接受更多的儿童。人们对过去实行的测验的可靠性产生了怀疑（俄国人从二十年代就停止了所谓的测验；转而对儿童的社会影响、特别是对不良环境给予了更多的注意）。

特别是从1945年以来，西欧各国的社会学对有利的社会地位与教育获得成功的关系，以及身体因素或社会因素妨碍接受教育的情况进行了调查。到了我们这一代，各国对儿童所处的环境与教育取得成功的关系的问题做了大量研究。这种情况表明，现在教育研究已不仅是心理学家、教师、学校行政人员应做的事情了。除此之外，对报纸、图书、电视、余暇时间所产生的影响问题，也进行大量研究。同时还彻底弄清了在小学和中学之间进行的测验作为预测无任何裨益，在中学和大学之间进行的测验更是毫无意义。的确，在这一阶段学习很好的学生，到下一阶段也都未必学习很好。没有进过中学或大学的人，和进过中学或大学的人有着同样能力的人大有人在，这是人所共认的事实。换句话说，这类测验既无助于提高人的能力，甚至也不能使进入学校的人保持住原有的水平。

按现行考试制度的规定，一旦选定专攻课程和职业方向，那么在大学阶段，甚至在整个一生中就固定下来不能改变了（至今日本大学、英国大学仍然做这样规定，而美国的情况相反，在西欧许多国家也无这种规定）。那些很早就试图证明测验技术和考试内容是正确的人，坚决认为正是这种测验罗致了真正优秀的人才。可是据1963年弗朗克·鲍勒斯（F.Bowles）撰写的《接受高

等教育的机会》一书提供的材料，拥有广泛基础的中学，可以尽量地从为数众多的考生中选拔出最优秀的学生。

当然，这种综合制的大型中学在美国已有很长的历史，在战后的日本也是司空见惯了。可是在西欧的许多国家里，让教师和政治家接受这种观点却是不容易的。因此胡森教授（H.Husen）等人在瑞典进行的研究具有十分重要的意义。他们不仅使人们认识到有许多人才未被发现的事实，而且在其后又极力主张要在瑞典的现行学制中扩大参加难度极大的大学"入学考试"的机会。通过这种考试的学生，自1945年至1955年间增加了一倍，1955年至1965年间又增加了一倍。尽管这种实验遇到过某些不满和困难，这种紧密结合社会学和心理学研究的实验还是取得了成功，这是很具有说服力的。

当然，由于政府和社会的关心和施加的压力，人们对课程的性质和教学法的研究是越来越多了。为考入那些职业选择范围很小、招生数不多的大学，曾需要克服种种困难，但为此而制定的那种适于少数人辛苦奔波时代的课程和教学方法，在职业种类日益增多、需要掌握更多技术的今天，已经成为落后于时代的东西了。今天在全世界所见的趋势是，在学校学习的数以千百万计的15—18岁青年是来自迄今教育工作者未曾涉足过的家庭。这些学生要去从事两次大战之间未曾有过的职业。因此，新的研究和实验必须适应史无前例的新情况。在为世界各地的青年制定的长期计划里，其中究竟哪些是对将来能有所裨益的，现在几乎还不能从理论上做出最后判断。因此，除受过专门训练的科学工作者在实验室里进行研究外，教师需要在实验室外面进行实验并将自己所获得的信息提供给研究机关，与研究人员通力合作。从前都说研究人员是"深居实验室闭门搞研究的人"，可是今天，研究人员却很象农业研究人员一样，他们与整日在外，天天接触农民、商人和

消费者，密切注视消费大众心理动态的市场调查员保持着联系。

4．对新的教育研究的展望

〔教育研究对象的扩大〕 在考虑今天的教育研究时，已不能把注意力仅仅放在教室里和学术界发生的问题上，也不能局限于该国的教育部。教育和一个国家的整个发展．和加强国际联系以增进世界利益等，都具有极其深刻的相互影响。以英国和法国为例，为促进欧洲经济共同体的发展，因此增进共同的贸易利益，还有那技术人员的交流等等，从它们的利益来说，这一切都和他们的教育发展密切相关。人类的大部分尚生活在发展中国家里，日本、美国、苏联等国在考虑教育问题时，也不能不顾及到这种现实情况。

在本世纪三十年代和四十年代研究人员所使用过的测验，即使对该时代和该地区来说是正确的，研究人员对接受测验的儿童的研究也是很有限的。这种研究几乎完全忽视对现在各种研究需要重新评价的问题。一个理由是，今天的大多样研究都采取“协

外。我们要更扎实地立足于经验来进行探索。我们所研究的问题不能脱离国家的计划和预算，其结果要在不断变化的情况里加以检验。

〔正确性的证实〕 这种变化并不意味着研究已失去了它的纯粹性和完整性，相反，由于研究获得了检验真理的新手段，获得了在多种多样的运用中可检验真理的较好的手段，而且这种手段有利于增进人类福利，所以它获得了许多经费和赞许。换句话说，我们所关心的已不仅是研究的技术了。由于我们以迄今人类未曾想象过的为数众多的人作为对象，为完成多种目的，探索在更广阔的领域里发展人的能力的问题，所以我们已把研究变成了一种“人的科学”，使研究成为更为科学的事业。

只用一个例子来说明这种研究显然是不够的，我想概略地引用几个关于一国的研究事例和若干个具有国际性的事例。在英国，1963年提出的关于高等教育的罗宾斯（Robbins）报告，是根据对英国和外国的大量经验所做的统计调查进行的。他们深入地做了社会调查，用协作方式对各专门领域进行了分析，其目的显然是为制定政策提供依据。较近的事例有1967年提出的关于初等教育的普劳登（Plowden）报告和在此之前于1963年提出的纽索姆（Newsomt）报告。这些报告引起了社会的重视。日本国立教育研究所的研究人员，拟定国家计划的法国研究人员，在开展协作研究、关心国际问题、注意技术变化和社会变化、帮助国家决定政策等方面，代表着一种完全新型的研究方向。

〔对新变化的认识〕 胡森教授根据国际学力调查(IEA)编写的《数学成绩的国际研究》（1967年），是近年来的一个极为重要的事例，是具有国际性的成果。以汉堡的教科文组织教育研究所为中心所进行的这项研究，是在十二个国家的五千四百五十所学校的十三万三千名学生中进行的。这项数学研究在下述各点上

成了其他研究的先导使用。在社会学的比较方法方面，在未知的多种情况下使用迄今通用的重视经验的方法方面，它们有着共同点。尽管这些新的方法熟练地运用了以前行之有效的研究方法及其思考方法，但是，随着一些新的国家和新的科目成为研究对象，则不断要求提出新的理论和新的实验方法。1967年的数学调查，确实是协作研究的胜利，是学术的胜利。这项研究是对至今禁锢在专门领域的研究、仅以一国为对象的研究以及在本质上不重视经验不以实用为目的的比较研究等提出的挑战。

本文论述了调查技术的改进所引起的变化，并回顾了近年来教育研究的进步，仅此而已。随着学校更加面向广大阶层，更加密切联系现实生活，更加意识到所担负的社会与政治的责任，要求教育研究要有一个更大的变化。随着学者们对相互依存认识的不断提高，也要求教育研究在理论、实践和共同责任方面要有更进一步的新的变化。

埃德蒙特·金著　小林哲也译

第　二　章

教育研究的方法论

村井　实　　沼野一男
井上　坦　　并木　博
冲原　丰　　长尾十三二

Ⅰ．"关于教育问题的科学"及其方法

1．经验科学的方法

〔理论·实证·实验·历史〕 教育学是"关于教育问题的科学"，它的研究方法简要地可以分成四类，即理论研究、实证研究、实验研究和历史研究。这些方法与其说是这门科学所特有的研究方法，不如说是一切经验科学所共有的研究方法。这也是很自然的。因为一切科学是按其研究对象而不是按其研究方法相区别的。从这个意义上可以说，某些教育科学研究人员常常不加思索地使用诸如"用心理学的方法研究教育"，"用社会学的方法研究教育"等提法，这是容易引起误解的。本来，心理学和社会学都没有它们自己所固有的研究方法，实际上只有心理学和社会学共同使用的实验方法和实证方法。因此，所谓"用心理学的方法研究教育"、"用社会学的方法研究教育"，说得确切些，应是"利用心理学开发的实验方法研究教育问题"、"利用社会学经常使用的实证方法研究教育问题"。

与此同理，"教育哲学"、"教育心理学"、"教育社会学"、"教育行政学"等说法也容易引起误解。这种说法容易给人们造成一种印象，似乎教育学的研究方法是以哲学、心理学、社会学、行政学为基础的。教育学的现状或许果真如此，不过这毕竟是一种反常现象。因为它们有着不同的研究对象，如采取把它们拼凑在一起的简单化方法去研究教育问题，恐怕是难以得出值得信赖的结果来。

〔方法与领域〕 基于上述理由，教育学作为研究"教育问题的科学"，在研究对象、研究方法和研究领域方面都不采用现

在通常采用的教育社会学、教育心理学、教育行政学等分类法。教育学所关心的对象只有一个，即教育问题，而它的研究方法和其他学科是共同的，至于它的研究领域，则根据对这单一对象所采用的不同方法来决定。为便于理解起见，特通过下表把按上述观点分类的研究领域同大学教育系按一般分类的研究领域做一对照。

作为研究'教育问题'科学的教育学的研究领域	大学教育学部的教育学研究领域
理论研究领域	○教育哲学 ○教育史、教育心理学、教育社会学、教育行政学、学校教育学、体育学、比较教育学、分科教学法等理论研究部门 ○科学研究的一般理论
实证研究领域	○教育社会学、教育行、财政学、教育心理学、学校教育学、体育学、社会教育、比较教育学、儿童学、分科教学法等实证研究部门 ○实证研究的理论
实验研究领域	○教育心理学、教育方法学、教材学、学校教育学、儿童学、教育工学、分科教学法等实验研究部门 ○实验研究的理论
历史研究领域	○日本教育史、西洋教育史 ○历史研究的理论

2. 四种研究方法及其领域

〔理论研究〕 对教育问题所做的理论研究，不论过去和现在，都指对在现实中已发生的或正在发生的纷繁复杂的教育问题的性质和相互关系从理论上加以分析与综合、概括与统一的种种尝试。换句话说，首先把教育问题按其目的、方法、社会条件等思想构成因素加以分析，继而按多种事实因素（充当媒介的语言、儿童的身心状态、政治和经济条件、制度和方法等）加以分析，然后对这些在程度和性质上各异的各种因素的性质和相互关系加以研究，以便从整体上、从规律上把握教育问题的性质。

除此之外，适用于研究教育问题的各种科学的方法——实证法、实验法、历史法等方法的性质和相互关系，也是理论研究的

对象。这就是说，关于价值、事实、假说、证明、演绎、归纳、类比等所谓科学方法论的问题，必须放在与教育问题的关系中加以研究。

〔实证研究〕 对教育问题所做的实证研究，指使用经验科学通用的实证方法去研究教育问题的构成因素（包括上述的思想构成因素和事实构成因素），搜集资料，作记述、调查和统计，进行比较研究和典型事例研究。通过这种研究把握教育问题的实质。

〔实验研究〕 对教育问题所做的实验研究，如果从这种研究采用观察、记述、调查、统计等方法来看，把它包括在广义的实证研究之中也未尝不可。但是，实验研究是这样一种研究，它为验证某种假说而事先人为地提出一定的条件，并根据所提出的条件采取特殊的控制手段，以求得验证的严密性。正是在这一点上，实验研究有别于实证研究。

可见，实验研究的领域可以达到其条件所允许的广度。这就是说，从在实验室里对感觉和知觉进行实验开始，直到在日常生活环境里做实验以及在所谓的实验学校里进行关于教学方法、教材、教学大纲等教学实验。

实验研究由于受其所能控制的条件的限制，它的适用领域较之不受条件限制的实证研究领域要小。例如，对教育问题中的诸如培养什么样的人、世界观或道德观等重大问题，采用实证研究的方法进行调查固然不是轻而易举的事，但若采用实验研究的方法，则很难控制实验的条件。因此我们说，实验研究的范围是有限的。

当然这里所说的限度也不是绝对的。随着人们对培养什么样的人、世界观和道德观等问题所做理论研究的不断深化，以及实验研究成果的积累，在两种研究的紧密合作下，对条件的控制也不

是不可能的。在这个意义上可以说，理论研究、实证研究、实验研究这三者在本质上有着相互依存的关系。理论研究的进展能促进实证研究，实证研究的进展能为实验研究创造条件，而实验研究的进展又把理论研究提高到更严谨的理论高度。正因为这样，我们才能经常把握住教育问题中的新问题。

〔*历史研究*〕 对教育问题所做的历史研究，是指对教育问题的过去进行实证研究。严格区分现在和过去是不可能的。即使着眼于现在的教育问题，至少在与过去教育问题的时间序列上可以说，对现在问题的研究也具有历史研究的特点。

过去的教育问题，并不是作为现实问题以其本来面目出现在历史研究者的面前，而是以出土文物、文献、制品、建筑物，以及有关风俗、习惯、制度等的资料形式遗留下来的。因此，历史研究者必须通过对这些资料进行实证研究来阐明在特定时代、特定地点发生的教育问题的性质。可见，为进行历史研究，事先掌握关于教育问题的一般情况和相互关系的知识，掌握有关构成这一问题的多种因素的知识，是极其必要的。这就是说，历史研究缺少不了理论研究的配合。

当然，对教育问题所做的理论研究，同对过去的教育问题所做的历史研究也是分不开的。例如，问题产生的思想根源在哪里？这些思想具有什么性质？它们的相互关系如何？什么力量使它们形成为制度？对这些问题必须加以研究并得出结论。可见，理论研究也缺少不了历史研究的配合。

3．作为一门知识的教育学

〔*等待指令与教育本身的自相矛盾*〕 如果说教育学使用上述方法研究教育问题，虽然回答了“什么是教育”的问题，却没有回答“如何教育”的问题。这种情况应当看做是必然的。旧教育学的根本错误就在于，它把教育学看做是直接回答“如何教育”的

“教育艺术”指令。教师期待这种指令，这恰恰说明教师的学术观已经陈旧过时。其实，教育方面的任何指令，都不能指导人们如何具体行动，它只能指给一般的原则。要选择符合这些原则的行动，总是需要由在特定条件下的每个人自己做出判断。根据“需要培养善良的人”的指令，是培养“尊礼重义的人”，还是培养“维护社会正义的战士”，这取决于我们的决定。虽有培养“维护社会正义的战士”的指令，但指令本身并不能保证培养出这样的人。即使能够培养出所期望的人，但教育下达实现这类决定的指令本身就与教育这个概念自相矛盾，因为教育不是简单地制造机器。

〔知识就是力量〕 由此可见，回答“如何教育”这一问题的最准确、最富成效的答案，归根到底，不是指令，而是具有更高力量的，足以用来指导教师进行其教育活动的那种知识。不是培养“善良的人”的指令重要，而是培养“善良的人”的切实可靠的知识更为重要；不是培养“维护社会正义的战士”的指令重要，而是培养“维护社会正义的战士”的切实可靠的知识更为重要。即使对那些为探求“如何生活”的答案而学习哲学的人来说，哲学也不是直接指令的，而是给予他们有关“如何生活”的各种问题的知识。学习经济学的人也不是想从经济学中发现对经济生活的指令，而只是要取得有关经济问题的知识而已。人们都十分清楚，不是指令而是切实可靠的知识，才能提供他们所提问题的最可信赖的答案。

对教育学来说也是同样道理。正如培根所说，“知识就是力量”。教育学作为“关于教育问题的科学”，向所有提出“如何教育”这一问题的人所提供的，不是指令，而是从事教育工作的“力量”。

村井 实

Ⅱ．教育的理论研究

1．探索正确的教育

〔教育工作者的迷惘〕 先以用一对黑白卡片训练老鼠的活动为例。老鼠扑向白色卡片，卡片因未加固而被撞倒；老鼠扑向黑色卡片，卡片也被撞倒，但在黑色卡片后面放有给老鼠爱吃的食物。这样做多次训练，结果无论把黑色卡片放在白色卡片的左侧或右侧这全然无关，老鼠总是扑向黑色卡片。

使用另一对卡片继续做同样的实验，这两张卡片都近似灰色，没有黑白色的明显差别。老鼠撞来撞去分辨不清在哪张卡片后面放有食物，结果就不再扑向卡片了。如果强迫老鼠扑向卡片又会怎样呢？老鼠肯定总是扑向右侧的卡片①。

教育工作者也会遇到类似的情况。今天，在政治、经济、教育等方面难以简单地区分黑白的现象比比皆是。老鼠区分黑白，只是为了找到卡片后面的食物，而人区分黑白的情况就十分复杂了，甚至复杂到令人难以想象的程度。因此，那些认真思考教育，想推动教育发展的教育工作者就深深陷入迷惘不解之中。

例如，我们曾以庆祝"二月十一日"为例。无论怎么说，这一天已被定为"建国纪念日"。可是怎样对待这一天才好，怎样说明这一天的意义才好，这确实是一个难题。

在公立小学、初中、高中里，庆祝方式似乎是不谋而合。在节日头一天，校长向全体学生讲话，而节日当天放假，不举行庆

---

① W·琼斯：《科学与人类》，1965年，第1—2页。

视活动。这种作法和老鼠总是扑向右侧卡片的固定行动何其相似啊！可是，教育工作者决不应象老鼠那样行动。尽管浓雾弥漫、道路崎岖，倘能始终坚持不懈地追求指明真实的、正确的事物的一线阳光，这对一个人、一个教育工作者来说，难道不是最有价值的行为吗？

〔理论方法的必要性及其意义〕 我方才提到追求真实的、正确的事物的问题，现在我想把这个问题再进一步谈谈。

教育虽说纯属客观现象，但同时又反映着从事教育工作的每个人的行为、判断和意见。因此，教育研究的对象既要研究在教育中什么是真理，又需要研究在教育中什么是正确的。这两者不能混为一谈，但也不是互不相干的。两个问题以及想回答这两个问题的研究，实际上有着十分密切的关系。

这些问题将随着研究的展开而逐步趋于明朗化。我想先带着在教育中什么是正确的问题走进教育这个幽暗茂密的森林中去探索。

探讨教育行为或教育判断是否正确，就意味着探讨这些教育行为或教育判断是否有正确的根据。须知，确定教育行为或教育判断是否正确的根据大致可分成两个具有符合逻辑结构的系列，关于这个问题将在下一节中做进一步阐述。关于每个系列的根据和性质，也将在下面做详细具体的论述。

我认为，这种研究实际上正是教育理论的研究。本章提出的"理论研究"，就是指在这种意义上的研究。"理论（的方法）"一词就其广义而言，一方面是对区别于"实践"而言，另一方面是对区别于"信手拈来"而言。有时它也包括实验、调查、历史研究在内。在本书中，我们是把实验、调查、历史等方法分别独立成章来论述的。因此，对这里提到的"理论"和"理论研究"等词，做比较狭义的理解，则不会引起混乱。关于这一点，在本文的后

半部中做了较为严密的论述，必要时读者可以提前看一下。

〔根据的两个系列〕 在前一节中我们已经提到，为确定教育行为或教育判断是否正确，必须从两个系列上探讨其根据。现在就加以具体说明。

还是以“二月十一日”为例。我们暂且把“二月十一日是日本国建国日，必须庆祝”作为文部省的通知要点。文部省次官的通知要点实际上是否采取这种形式在此另作别论。当问到这个通知是否正确时，甲可能首先提出“二月十一日真是建国日吗？”的问题，就是说，对这一天在历史上的真伪性提出了问题。在这种情况下，甲便要利用各种资料尽可能详细地研究这个问题，以求得解答。我们暂且把这种方法称做确认事实或研究事实的系列。如果经过这番研究或确认之后而得出“二月十一日不是日本国的建国日”的结论，那么就立即会得出文部次官的通知是错误的逻辑判断。

如果根据对历史资料进行研究的结果，确认“二月十一日的确是日本国的建国日”，那么是否由此就可从逻辑上做出文部省次官的通知是正确的判断呢？乍一听也许会认为可以得出这种判断，但实际上是绝对做不出这种判断的。须要知道，从逻辑上是做不出这种判断的。因为，只根据“二月十一日是日本国的建国日”这一命题，从逻辑并不能得出“必须庆祝二月十一日”的结论。为得出正确的结论，还必须有另一个命题作为前提，即“所有的建国日都必须庆祝”这一命题是正确的才行。

在上述例子中提到的带有“必须……”这种表述形式，我们称做关于价值和目的的系列的命题，而研究这类命题的根据的活动，我们拟称做关于价值和目的的根据的研究。这种系列的表述形式，除“必须……”之外，还采用“……为好”、“……是合乎理想的”等表述形式。关于这类表述形式的各种关系，在以后

还要探讨。

〔认识的三段论法〕 上面引用"二月十一日"的事例，不禁使我们想起初学逻辑学时遇到的"三段论法"。如果利用大前提、小前提、结论来判断推理是否正确，则不难理解。

在这里先提示一下"三段论法"。

凡人必死	大前提
苏格拉底是人	小前提
所以苏格拉底必死	结　论

这是尽人皆知的由亚里士多德集其大成的古典形式逻辑学的三段论法的范例。

（但是，从现代逻辑学的观点来看，用这种三段论法进行的推理是欠严密的。如果用现代逻辑学进行上述推理，虽然略嫌烦琐，却可以表述得更严密些。"'以所有的x为例，x如果是人，x必死。再以所有的x为例，x如果是苏格拉底、x是人''x如果是苏格拉底，x必死'"。这段推理可以用下列公式表示出来，即

$$[(X)(Fx\supset Gx)\cdot(X)(Hx\supset Fx)]\supset(X)(Hx\supset Gx)。$$

因为不用这种严密的表述形式也可以论述本文的主题，所以我们在本文中仍然采用不够严密的古典形式逻辑学的推理方法。）

上述三段论法容易被视为玩弄概念和词句的游戏，其实它表现了我们进行思维和推理的正确过程，它是一个重要的范例。凡严密的科学推理，都是三段论法的运用。三段论法的大前提，如用现代语言来说，表示规律；小前提表示确认对象。对一个一个对象进行确认和实验的结果，构成一般规律即大前提的基础。这样才能得出科学的说明，才能进行科学的预测。

例如，为使"这杯水在温度达到摄氏100°时便沸腾"这个推理能够正确成立，除应有大前提"凡水都在温度摄氏100°时沸腾"这个一般规律外，还要确认对象，即"这个杯子盛的液体

是水”，这是一个不可缺少的条件。

〔**大前提与价值命题**〕 正如古代亚里士多德本人和近代英国牛津大学的哈雷（R.M.Hare）所指出的那样，能使三段论法得以成立的大前提，未必只限于记述事实的全称命题，未必只限于科学规律。这就是说，大前提可以不是“记述事实”，可以采用“关于价值、目的、理想”的全称命题形式。

试看某校长关于学生甲因有舞弊行为而被勒令退学一事的判断。为使这种判断能在逻辑上站得住，一方面要确认“学生甲有舞弊行为”这一事实，另一方面需要一个十分重要的条件，即“凡有舞弊行为者，必须令其退学”这种关于学生行为的价值判断来构成大前提。倘若在大前提中使用“必须……”或“希望……”等表述形式，那么在结论中也必然有“必须……”或“希望……”等表述形式。这样一来就和进行科学推理的三段论法相左了。

〔**“教”与事实和价值有关**〕 我用文部省次官的通知以及处罚舞弊行为等所做的教育判断为例说明了所谓教育判断和教育行为的正确与否。总之，必须根据事实和价值这两个系列来探讨它的根据。可是我们信手拈来的事例即便在逻辑上能够成立，但它适用于一切教育行为和判断吗？产生这种疑问是理所当然的。例如，在上课时告诉学生“哥伦布发现了美洲新大陆”或“在某种情况下，气体的压强和体积成反比”，这只是确认事实，并不是探讨其正确根据的教育行为。

需要注意的是，我们在这里不是探讨“哥伦布发现了美洲大陆”这一历史命题，也不是探讨“波义耳定律”这一物理定律，而是探讨如何“教”的问题。我们不是探讨历史命题和物理定律是否正确，而是探讨怎样“教”才算正确的问题。（我们再举一个相反的例子。“教师是工人”或“教育是创造”，这些表述形式乍看来会认为是谈论教育的，其实这两者本身并不能直接表示教

育判断。因为它们未必仅仅同“教”的行为和判断直接有关。这类表述形式或许可以说是极不完整的“教育学的表述形式”。）

可是要从难以计数的历史命题和物理定律中使某时、某地、“教”某一特定命题的教育行为和教育判断得以成立，就必须指出在选择命题时还有一种“教什么好”、“教什么合适”的价值判断在潜在地起作用。

诸如在讲授“哥伦布发现了美洲大陆”、“波义耳定律”所做的选择性价值判断，几乎对所有的人来说都是不言自明的。因此，这时看来似乎只有确认事实的系列才存在正确与否的问题。

上面的例子是“教”“关于事实的命题”的例子。现在再举另一种“教”的例子，如教学生“要爱你的邻居”。这种关于道德的义务和命令，同确认事实中的根据似乎毫无关系，可是在这种情况下，我们不单是命令“要爱你的邻居”。必须注意到这种命令同“教”有联系。在“教”这种命令中就包括了对“什么是邻居”的回答。在回答这个问题的过程，我们自然地进入与事实发生关系的领域。

当然，教学生“哥伦布发现了美洲大陆”与教学生“要爱邻居”这两者中的“教”，表示现实中两种完全不同的行为。构成两种“教”的行为的条件也是不同的。这种差异的存在以及不同的逻辑结构虽然与理论探讨有关，但这是对不同的具体条件和情况的探讨，因此莫如把它放到确认教育行为的事实的系列里，通过实验和实证来查明。

若把迄今论述的内容暂且从逻辑关系上加以说清楚的话，那么事实与价值两者中间的“与”表示连言关系（如用标点表示则用“·”）。[3]所谓连言关系是指其一，一方（不论是事实或价值）如果被证明是假的，那么全体就是假的；其二，一方即使被证明是真的，全体也不一定是真的。这样的关系，因此，它只不过是

表示在整体上构成教育判断和意见的那些事实与价值的而已关系。不过，这一点虽然重要，但毕竟还是个大致的形式轮廓。要清楚这两个系列的实质性内容以及交织错综的复杂关系，还必须做更深入的探讨。

2．关于教育的价值问题

（1）什么是价值？

〔**感受到价值的状态**〕 通过上面的解说，我们已把为判断教育行动的基础以及用言语表现判断的命题的正确与否，必须按事实与价值两个系列来探讨的根据的问题，大体做了一番描述。

现在我想对两个系列中被我称做“探讨价值和目的的根据”的系列，再做些详细的、具体的研究。第一步必然要涉及到“什么是价值”的问题。

可是，要回答“什么是价值”这个问题是异常困难的。“价值具有真、善、美”之说，是指价值的种类，并非回答“什么是价值”。可是当我们感受到善和美的事物时，确实感受到了价值。而在这种情况下，我们通常脱口而出或默默在心中说一声“真好啊！”如果用最浅显易懂的语言来笼统地说，“价值就是我们所说的‘……真好啊！’”。

〔**柏拉图式的观点**〕 可是，在什么情况下，什么东西才能使我们说出“真好啊！”呢？

柏拉图认为，说出“真好啊”本身就是对独立存在的某事或某物所具有的某种性质的反应，而说“真好啊！”，就产生了价值，决定了价值。例如，某某太郎自身如果具有少许的“好”，人们就说“太郎是个比较好的人”；如果具有大量的“好”，人们就说“太郎是个很好的人”。

这种观点还出乎意料地强烈地支配着现代人的思考方法，并且有其一定的实用性。例如，孩子问“洋点心为什么甜？”妈妈就会

回答说“因为点心里面加了糖”。母亲的答话就是反映了这种思考方法。甜这种性质，是由洋点心含有的独立物质的糖的多寡而产生与决定的。这类日常生活中的思考方法常常用来说明价值。正因为与日常生活中的想法相似，所以这种思考方法相当根深蒂固。

孩子虽然一时感到了满足，但随着他们的智力的发展和经验的增多，也会对这种程度的关于甜味的问答感到不满足了。例如，他们会提出这样的问题：糖精不是砂糖，怎么能使洋点心有甜味呢？归根到底，关于甜味的感觉经验，不能单用砂糖和糖精等外界物质来说明，而必须用我们的具有复杂构造的感觉器官——舌头对甜味做出的反应来说明。

与这种情况大体一样，关于“真好啊！”这种表现法也可用价值来说明，只是在最近才好容易地弄清楚了。也许人们会认为这个过程太漫长了。可是要知道，人们对自己出生前父辈和祖辈就已使用、后来又被自己继承下来、从童年时期起已经用惯了的常用工具，并不都是理解和认识得很清楚的。那么，我们所说的价值、目的等词和概念，就如同这类常用的工具一样。

〔价值与态度〕 从二十世纪初，所谓逻辑实证主义者、分析哲学者就开始以新的观点对价值、目的等进行学术性探讨。如果仔细分析一下，他们之间的意见分歧也很大。可是，几乎共同的是，他们认为价值这个东西，与其说从对特定对象的客观性质的研究中求得出来，莫如说从表现人们的态度的事物中求得出来。还以前面提到的事为例。“真好啊！”是人们对作品也好，人也好，人的行为也好的态度中产生的，并不是从外部附加的象砂糖一类的东西。所谓“太郎是个很好的人”这句话，不是从外部加给太郎的，也不是太郎这个人的内在的特定性质构成的，而是人们对太郎的一种态度。

其证据之一是，同样都是说了一句“××教师是一位好老师”，

但甲、乙、丙三个人可能赋予这句话三种不同的意思。这种情况是屡见不鲜的。甲说这句话的意思是：“××教师不因一个女学生忘记完成课外作业而申斥她”；乙说这句话的意思是：“××教师热心于社会改革”；丙说这句话的意思是：“××教师孝敬父母”。

三个人说同样一句话，但在意思上却毫无共同之处。虽然是同一句话，但所指的××教师的行为和性格各异。因此，如果想从这句话所指的对象那里来规定“好老师”的共同含义，必然陷入迷团。

可是这也不是说“好”这句话没有任何共同的含义。其中确实有一种共同的含义，有一种共同使用的状态，这就是甲、乙、丙三人对太郎所持的肯定态度。总之，对自己的对象持有肯定的态度时，人们就使用“好”这种表现价值的话。

“坏”这句话与“好”相反，它表示发言者对他们的对象持否定的态度。

〔目的＝手段的固定化和价值判断的僵化〕 与肯定、承认、否定、责难等态度经常有关的态度，是带有目的的态度。我们对提供了能适应某种目的的手段的事物表示“好”这种承认的态度。我们说“这是一把好锯”，多数情况是指这把锯适应了锯木的目的。

由此可见，为衡量关于价值的判断和意见，弄清该人所持的目的，常常是很有效的。例如，“某教师是一位好老师”这句话如果是表示“当我一定要考取××大学时（目的），他给我讲了应付入学考试的课程（提供手段）”这种意思，那么关于某老师是否是好老师的问题就不需争论了。

但是，在世上有许多人常认为自己所持的目的也是别人所持的目的。他们不认为别人持有不同的目的，无论议论某教师是好是坏，全然无所谓。总认为自己所持的目的是普遍的。这是第一

个难点。

第二个难点是，一旦知道锯可用来锯木头，便认为没有锯就不能把木头弄断。这和他们只认为锯是用来锯木头的工具而不用于其他用途的认识有关。更严重一点，这种认识甚至会发展到只要有带有“锯”这一名称的工具就会感到放心的地步。如果总是持有这种认识，那么久而久之头脑就会僵化。

如果说旨在培养遵纪守法的人的教育是好的教育，那么就会认为不能培养出遵纪守法的人的教育都是坏的教育。再进一步推论下去，就会认为凡是给教育冠以争取民主、维护和平的词句，就是好的教育。这种倾向决非是个别的。

〔漂亮词句的危险性〕 为了不陷入这种动脉硬化症，我们在任何时候都需要十分明确用什么手段达到什么目的。动脉硬化、含糊不清、徒劳无益的争论，这些最容易出现在那些抽象程度高、每个人可随心所欲地使用的漂亮词句上。与教育的关系密切的这类词句有和平、自由、进步、民主、人的形象，等等。为探求“真好啊！”这种判断、价值判断的正确根据，实际有两种方法。一种方法是越来越用抽象的词语来表示价值的根据。例如，有这样一种教育判断：“幼儿走路即使跌倒了，父母也不要跑上前去把他扶起来”。这种判断的根据，首先是因为“这样做有利于培养独立精神”。倘若进一步提问为什么要培养独立精神，那么就会回答说，“培养独立精神是为了维护民族独立”，而且还会按此方向继续提出根据来，如“民族独立是维护世界和平、人类进步所不可缺少的”。

可是，按与此不同的另一种方向去探讨也可以找出根据来。这是一种尽早地返回到具体的可体验的方向。例如，对“为什么要培养独立精神”这一问题，答以“培养独立精神对孩子学习或游戏都是有益的，而且孩子长大以后，往往需要他一个人做出各

种判断。”按这个方向去找出根据，虽然可供选择的范围缩小了，但可以明确自己的目的和手段。

再举一个例子。

国分一太郎是一位关心正确使用日语的教育家，他在自己的著作《教师》（岩波书店1956年版）中建议用“欲生活在民主主义世界”来代替“改造社会”一词①。他的这种对待语言的慎重态度是十分可取的。可是“民主主义”这个词难道比“改造社会”这个词更明确吗？存在许多疑问。在这种情况下，如果站在教育用语必须是明确的立场上，最直截了当地表现这种意愿的词句则是：“欲生活在没有受饥儿童的世界”。

（2）适合教育价值的词语

〔选择适合于价值的词语有一定难度〕我们终于要进入比较具体地分析和研究教育价值的阶段了。但为了更慎重些，在进入之前我想先谈以下几点。

①在教育这一事物中，关于价值的判断和命题具有什么作用，这是其一；教育这个事物的价值表现在哪里，这是其二。两者不是同一系列的问题，这从上面的叙述中也是不难理解的。总之，是着眼于教育，还是着眼于教育以外的事物，这反映了不同的立场，不同的观点。在研究教育的价值的问题上，必须考虑到这两个系列的问题总是纠缠在一起的。

②在作为经济学研究对象的经济问题领域里，大家一致认为“商品”这个东西是经济价值的体现者。商品是什么，这似乎已不成为问题了。可是，在作为教育学的研究对象的教育问题方面，情况却复杂得多。姑且把“教材”这一概念作为与“商品”相应的概念，可是什么才算是“教材”，这常常是个问题。关于教

① 参见该书第31页。

育价值的体现者的问题较之经济的情况更为复杂，更为烦琐。不仅如此，关于教育的定义，至今还没有一个能为大家所接受的绝对的提法。这种情况与教育的多元性和多义性有着直接的关系。

假定有甲这样一个人，他认为"教育是传授知识"，如果把甲的看法作为给教育下的定义，那么便会引出这样一个命题来："凡能起传授知识作用的一切事物都是教育价值的体现者。"与此相反，还有乙这样一个人，他认为"教育是培养品格，陶冶德行"。在乙的心目中，"凡能起到培养品格，陶冶德行作用的一切事物都是教育价值的体现者"的论点是正确的。

甲与乙之间，虽然没有共同承认的教育价值，但毕竟存在着仅为甲所承认的教育价值和仅为乙所承认的教育价值。那么什么是教育价值的体现者呢？关于这个问题，无论在内容、范围和种类上都经常出现争论。

为在以后的叙述中能比较具体地论证教育价值的问题，我首先提出人的形象、平等、自由等三个问题来加以讨论。我这样做并不表明我认为教育价值的体现者只限于这三者，也不认为三者在任何情况下都是教育价值的体现者。总而言之，现在的情况不外乎是，包括我自己在内的许多关心教育的人，一方面对这个问题表现出强烈的关心，另一方面又感到这类问题是不言而喻的，实际并不存在难以捉摸的价值问题。

〔**所期望的人的形象**〕 中央教育审议会所发表的"所期望的人的形象"竟成了一种刺激物，使自古以来就被教育者所关注的教育与人的形象问题吸引了更多人的兴趣。就这个问题已发表过各种看法，其中几乎共同之点是，教育需要培养人的形象，这就等于说，在教育上人的形象具有某种价值。可是，人的形象在教育上具有什么价值呢？如果想严密地探讨这个问题，那么首先必

须弄清“人的形象”一词中“形象”的涵义。

就“形象”的广义而言，“××形象”是指对“××为何物”这一问题的全部答案。例如，“人是由细胞构成的”这一命题，是生物学表示的人的形象。此外，“人是可教育的唯一动物”(康德)，“人是在两个虚无之间的疑问号”(尼采)，“人是必须互爱的存在”(圣经)，这种种说法可以认为都是表示一种人的形象。

与此相反，就“形象”的狭义而言，上面介绍的各种命题，孤立地说，都不能称做“人的形象”。只要使用“形象”这个词，就必须把大量分散的命题集中起来，使之成为统一的体系，表示人的整体（不是某一种性质）。

可是，集中多少才能形成为体系，才能表现人的整体，这些问题是模糊不清的。从与教育判断或命题的紧密关系的角度看，我认为对“人的形象”这个概念作广义的理解为宜。至少在研究教育方面的行为和判断上的价值形式时，这种广义理解会有助于阐明问题。

〔人的形象的二元性〕 虽然同是人，但对人是何物这一问题的回答却是仁者见仁，智者见智。

“人要互爱”，“人和猿是同一祖先”，这两种说法有很大差异，而且这种差异与其说是红色和黑色两种颜色的不同，不如说是有如红色和长音阶的主音“do”之间的差异一样。这就是说，与其说是在同一系列上的差异，不如说是在不同系列上的差异。“人要互爱”，暂且称做“表现A”，“人和猿是同一祖先”，暂且称做“表现B”。为什么说“表现A”和“表现B”之间的差异是在不同系列上的差异呢？

因为“表现B”叙述关于人的某种事实，提供了知识（所提供的事实的真伪暂做别论）；相反，“表现A”叙述的不是关于人的某种事实而是一种规范和理想。“表现A”郑重表示“人

啊，要互爱！”然而，“要互爱！”这一命题并没有叙述或说明人所具有的现实的性质（这属于事实的范畴）。

那么，“人是可悲的”这种表现形式是属于A型或B型呢？

乍一看会产生一种错觉，认为这种表现形式可以改变为“所有的人不论何时都是处在悲痛之中”。然而，不能因为后一种被改变了的形式是错误的，就认为原表现形式也是错误的。我们发现，这两种表现形式是不同的。“人是可悲的”这种表现实际上没有说明人的客观性质，只不过是用一种客观叙述的方式来表示“我经过深入思考之后，对人的问题总有一种可悲之感”而已。可是，这种表现形式虽然表达了叙述者的情绪，但在客观上并没有传授任何关于人的知识，因而归根到底属于A型。

总之，“人的形象”或“关于人的表现和命题”，可以大致分做两个系列：表现叙述事实的系列，表现规范、命令和情感的序列。此外，乍看来颇似叙述事实，实际不是叙述事实，而是表现规范、命令和情感的所谓疑似事实的表现形式是屡见不鲜的。在探讨教育和人的形象的关系问题时牢记住这些情况是极为重要的。

〔*教育和人的形象有双重关系*〕 在探讨教育行为和判断的根据时，我们已经发现两个系列（事实和价值），我们在分析关于人的形象的表现形式时，又发现彼此呼应的两个系列。由此可以直接推论出，教育和人的形象的关系不是简单的一种关系。

让我们从对近代教育有过深远影响的卢梭的《爱弥儿》一书中寻找线索吧！“爱弥儿”是一个少年的名字。这部书生动地描述了这个少年的成长过程以及教师对这个少年的教育。

卢梭在《爱弥儿》一书中给人们提出了许多极含蓄的教育上的忠告。例如，“幼儿走路即使跌倒了，父母也不要跑上前去把他扶起来”，“可以让孩子养成一种不沾染任何习惯的习惯”，

"孩子需要在田园里成长"①，等等。如果在阅读《爱弥儿》一书时，边阅读边思考卢梭为什么提出诸如此类的忠告，那么就会理解这些忠告归根到底几乎全是关于"人的天生本性是善良的"这一根本观点，即卢梭独有的关于人的形象的观点②。

卢梭的关于人的形象的观点，如果象传统的基督教教义那样认为"一切人都是生来有罪的"，那么他决不会提出上述的忠告。那种把惩罚和斥责作为主要手段的传统教育，正是从"孩子的本性是恶的，大人必须积极予以改正"这种教育判断中产生的。可以说，这种判断与上述传统的基督教教义"人是原罪之子"的"人的形象"有着密切的关系。

"人的天生本性是善良的"，卢梭的这一观点是他对近代教育提出了各种忠告的根源。那么，我们再看一看表现这种观点的语句究竟属于在〔**人的形象的二元性**〕中提出的"表现A"或"表现B"的哪一种形式呢？"……是善良的"这种表述形式并没有客观地叙述有关对象的事实，而是表明叙述者对所述对象持有肯定的态度。由此推论，卢梭关于"人的自然本性是善良的"观点，不难理解应属于"表现A"。换句话说，卢梭的这句话客观上并没有叙述关于人的事实，只表示卢梭对人持肯定的态度以及记述了关于人的价值、理想。由此可见，这种表述和词语，在形成教育行为和判断时构成了逻辑推理中的大前提。现在，我们才好容易地弄清楚了卢梭的"人之初性本善"的"人的形象"，对教育行为和判断来说，属于大前提的系列。

可是，在卢梭的人的形象中也有不属于这一系列的。例如，"为发展理性必须使感觉器官先趋成熟"，"孩子根据切身经验

---

① 卢梭：《爱弥儿》，岩波书店，上卷，第98、72、65页。

② 同上书，下卷，第300—302页。

领会事物”，这些在当时都是以先进的科学认识为基础的，显然属于确认事实的系列，因而在形成教育判断时，属于逻辑推理中的小前提的系列。如果说得通俗些，可以概括为：①反映科学知识的人的形象，即关于确认人这一事实的人的形象，在确认教育根据的系列上起作用；②所期望的理想的人的形象，在作为教育根据的具有价值意义的大前提中起作用；③在关于人的形象的表述形式中，有许多似是而非的事实，如不加以注意便会造成混乱。

〔教育平等〕 在作为关于教育价值的命题中，包括“平等”，“自由”的命题较之人的形象的命题更为含糊不清。

教育平等、教育自由，这些美丽的词语恰似站在莱茵河岸罗勒雷巨石上诱使船夫触礁的那位少女唱的娓娓动听的歌声一样，难道她不会把危险的圈套掷给走近的船夫吗？我认为，至少为了不触礁，不被卷入旋涡，必须努力确定航向。

无论多么强硬的平等论者，大概也不会主张“所谓平等，即指A、B、C……等人在各方面完全平等”。这种绝对的平等，实际既不存在，也无意义。我们所说的“平等”一词，只是指在人的关系中的可变因素，但并不是说所有可变因素都是研究的对象，其中少数引起我们关心的因素才是研究的对象。

可是，足以引起关注的因素对A、B、C等人来说并不总是相同的。这就是围绕教育平等问题的争论所以众说纷纭，莫衷一是的根本原因。

首先以“教育机会均等”为例。教育基本法第三条规定：“全体国民均享有与其能力相应的受教育的平等机会，在受教育上不能因人种、信仰、性别、社会身份、经济地位、门第等的不同而有所差别。”

可是，“与其能力相应的受教育的机会”这一种权利是否已经赋予给全体日本国民了呢？大概都会回答说“否”。现在仅就

如何实现教育基本法第三条规定的“教育机会均等”问题谈谈现实的情况。

甲认为，在日本的现实情况下，只要升学志愿者以及具有升学能力者的总数超过高级中学的定员数，那么彻底采用抽签的办法来决定谁升入高级中学才是接近实现教育机会均等的道路。在教育委员中持有这种观点的人相当多。

可是乙认为，那种办法决不是真正通向教育机会均等的道路。乙所主张的通向教育机会均等的道路是：组织能反映各人能力，即能反映升学时的各人学力的入学考试。主张保留考试制度的人认为，考试才会给予每个人以公正的机会。持有乙这种观点的人在各界中居多数。

但是丙认为，仅仅根据入学考试时的学力并不能真正实现教育机会均等。他认为，机会均等决不是以某段时间来确定的。以进入高级中学为例，丙认为必须确保从出生直至高级中学入学年龄这一成长期间在社会、经济等各种条件方面的平等，否则，“与其能力相应的”这个教育基本法上的规定，就可能成为替站在有利立场上的人进行辩护的遁词。

日本教育工会所以一直是超出仅仅是狭隘的教育领域中的问题，而常常表现出反体制的政治斗争的姿态。可以说正是在日本教育工会中持有丙这种观点的人为数甚多的缘故。

可见，关于教育机会均等的问题，固然都承认教育基本法第三条是正确的，但对实现它的方法，归根到底，对机会均等的解释仍然是三人三样，见仁见智。这种情况正说明甲、乙、丙三人所关心的问题的焦点不同。

甲所关心的焦点是概率的机会均等；乙所关心的焦点是与某一时间的能力相应的平等；丙所关心的焦点是在起跑线上的平等，即在比赛时，站在起跑线之前的各种条件不应有大的差别，否则

这种比赛就不是光明磊落的。关心决定着坐标，坐标如不同，点、线和图也不同。如果只从概率的机会均等的角度看，不能说甲的主张是错误的。可是，如果从与某一时间的能力相应的因素来看，甲的主张是错误的。但若从能力和学力的差异深受经济和社会条件所左右的角度看，乙的主张也是错误的。丙的主张也受到了批判，因为教育问题不能只归结为经济问题，把站在起跑线之前的，即把直至坐到接受学力测验席上之前的经济、社会各种条件加以等质化，这在某种情况下会更加剧升学竞争，会重新回到主张推行抽签或测验的办法上来，从而陷入恶性循环。

在这种情况下，怎能分清甲、乙、丙三者中谁的关于"教育机会均等"的主张是正确的呢？如果甲、乙、丙三人都认为自己的关心是最正确的，那么三人的主张实际上是否有助于实现各自的关心，这只能从技术方面来判断谁是谁非了。

再者，还有一个所关心的问题是否正确的问题。如果仅就现在讨论的问题而论，这里至少存在一个有力的判断标准，即甲、乙、丙三人当中究竟谁所关心的问题更符合教育基本法第三条规定的精神以及整个教育基本法的精神。当然，即使这样仍然难免出现各种不同的理解。但是，甲、乙、丙三人只要都承认教育基本法第三条，并根据它提出自己的主张，那么，就不能否定正确解释教育基本法第三条的精神就是标准。

可是，倘如没有教育基本法这个大框框，争论会出现什么情况呢？没有法就不能判断是非曲直吗？或者提出，教育基本法的精神是否正确呢？这时该怎么办呢？

倘如没有法律基准和习惯基准，难道就根本无法判断诸如此类的重大问题的是与非吗？难道这些问题是所谓"不可知的善恶彼岸"的问题吗？

关于这些问题留待下一节讨论吧！

〔机会均等并非教育平等问题的全部〕 重视教育机会均等的人常常忽视教育平等这样重大问题需要从另一个方面来加以探讨的问题。所谓从另一个方面，不是指从机会的平等而是指从教育本身的平等、受教育的结果的平等才是重要的这一角度来探讨。如果仅以机会均等为中心来探讨教育平等就会得出这样的结论："教育行为和受教育者的各方面是否都达到目标，是互不相干的两回事"。在表现这种判断的表述形式中，"教育"一词，可以"以意向为中心"（intentional use）来使用或以"不关心成功"（non-success use）来使用。

相反，"教育"一词也可以"关心成功"来使用或"以成功为必要条件"来使用。从这种使用法来说，凡不能达到教育目标的行为都不能称为真正意义的教育行为和真正意义的教育。

请看下面的对话。

甲："我教他学了初级英语。"

乙："说说，我看你什么也没有教。"

甲："不，我确实是教了。"

这种分歧的产生，归根到底，是因为甲是以"不关心成功"来使用"教育"一词的，而乙是以"成功为必要条件"来使用"教育"一词的。乙在考虑教育平等的时候，可能把各人都达到教育目标的状态包括在内了，认为机会均等不过是为了达到上述意义的平等的一种有效措施而受到人们的重视而已。

〔教育自由〕 "什么是教育自由？"的问题被"自由"这个自古以来就受人称赞、被说得天花乱坠的词罩上了一层漂亮的面纱。可是只有在具体的句子中、具体的文章中才能弄清楚这个词的涵义。例如，"如果我想教某人做某件事，我就能做得到"这个句子如果成为事实，那么我就有了教育自由。只有这样来规定什么是"教育自由"，我们才能对"教育自由"进行有成果的讨论。

如果我没有想“教某人做某件事”，换句话说，我没有想从事达到某种教育目标的活动，那么也就不会产生自由或不自由的问题。不管在第三者看来是多么不自由，但是我并没有这个问题。

“自由”并非处于真空状态之中，而是处于受到各种制约的网罗中。如逆网而动，追求某种目标，就可产生问题。教育自由的问题，并不是在对教育毫无约束和规定的情况下产生的，而是在用符合目标的制度和规定来否定某种制度和目标的情况下产生的。只有在弄清某种情况下的教育行动的目标以及妨碍实现这一目标的制度和规定的性质的时候，教育自由才可能成为争论的问题。

(3) 事实、价值、目的三者的逻辑关系

为尽可能明确地说清迄今谈到的问题，有必要从逻辑上阐明价值、目的（理想）、事实三者的关系。在这里我们把“理想”这个词作为关于状况和状态的词特意放在目的之中了。

〔“事实”有多种用法〕 首先我们再深入分析一下迄今未加说明和注释而使用的“事实”这个词。这种分析对理解研究“事实”的经验科学的性质会很有帮助。

首先，“事实”这个词至少有广义和狭义之分。让我们从这里入手吧！

通常，当提到“事实”这个词的反义词时，人们联想到的与其说是“目的”和“价值”等词，不如说想到的是“编造”，“虚构”等词。诸如“爱弥儿这个少年是卢梭虚构出来的”，“不，爱弥儿确有其人”，这类争论就是例子。可是，一方也做出某种让步，“真的，爱弥儿这个少年是虚构出来的，这是事实。可是……”这种表述决不是错误的。

但是从逻辑上说，在“‘编造的’是事实”一句中的“事实”，同“事实上有爱弥儿这个人”一句中的“事实”，显然是用

于不同标准的词。此外，我们虽然粗略地区分了事实和价值，但必须看到，几乎每次都需要加以说明或附加条件。因为，诸如"'价值不是事实'这是事实"这种表述形式是完全可以通用的。

可见，"……是事实"的广义用法可以用"……是实在的"、"……是真的"等表述形式来代替。唯其在这种场合，用来确定和验证各种表述形式的真理性（真实性）的方法和程序是各不相同的。其实，在这种情况下，出现了有几种标准的"事实"，及其与"价值"、"目的"等词相互间的逻辑关系。

〔确认"事实"的多层次性〕 在"水达到摄氏100°便沸腾，这是事实"这种表述上的"事实"的真伪可以通过感觉即通过对对象的直接观察来判断。当然，还可通过更为复杂的程序，即从观察入手再经过归纳而得出正确的结论来。例如，"地球绕太阳运动"的"事实"，就属于这种"事实"。

怎样确认上面列举的"'爱弥儿'这个少年是卢梭虚构的，这是事实"中的"事实"呢？只根据"在法国调查的结果没有找到足可说明"爱弥儿确有其人的证据"这一点还不能证明"爱弥儿这个少年是虚构的"命题。即使说"在德国、日本、美国也没有找到说明确有其人的证据"也不能否定在其他什么地方有可能找到证据。可是，倘若能断言"无论到什么地方也找不到足以说明爱弥儿确有其人的证据，而且今后也找不到"，这时情况又会怎样呢？这时尽管就内容来说没有积极断定"爱弥儿这个少年是虚构的"，但我们也可以确认"爱弥儿"是虚构的这一事实。总之，为确定在这种情况下的"事实"，必须有足以构成否定的中介程序来"证明'通过感觉经验不能证明其存在'"。可见这个句子中的"事实"比第一个例子中的"事实"更复杂了一层①。

① 泽田允茂：《从事实中得出目的和价值》载《哲学》第46期，第113页。

关于“价值”的表现方法又如何呢？如前所述，“价值”这个词，与其说是叙述对象所具有的某种特殊性质：不如说表示使用这个词的人对对象和对象的某种性质所持有的肯定态度。这意味着含有价值概念的句子总是由对象和词语使用者两项组成。因此，关于价值的句子，与其说它是关于狭小“事实”的命题，不如说它属于一种复杂的词语体系。

为确认目的、理想以及含有“必须……”这种义务的句子和命题，则要求更为复杂的词语。因为目的、理想和义务是价值，所以要求价值方面的词语，而且还因为这些词语是由人们积极创造的，在这个意义上可以说具有类似“虚构”的性质。这些词语含有一种意愿，希望有朝一日把“虚构”变成狭小系列上的“事实”，即可通过感觉经验确认的“事实”。《教育基本法前言》中关于教育理想的论述——“期望培养注重个人尊严并追求真理和爱好和平的人才”，同“但愿‘日本的教育培养注重个人的尊严，追求真理和爱好和平的人才’是事实”这个句子在逻辑上是相同的。单引号‘……’中的句子暗示价值，但还不是“事实”。

由此可见，“目的”、“理想”要求狭义的事实、价值和虚构三种词语以及关于三种词语的语言体系。为判断它们的真理性（但关于目的和理想，常常习惯地使用正当性或妥当性一词），则要求更高度的智力活动。关于使用“必须……”的形式表现的义务，在逻辑上可做同样的分析。不过这时带有更加强制的性质。

判断目的、理想和义务正确与否，确有很大困难。这是上述逻辑结构造成的。这不是用一把现成的尺子可以轻易衡量出来的。但若因此就断言不可能做出判断，同样是违反逻辑的。

〔怎样衡量价值、目的?〕 质朴的人常常简单地、大胆地使用“这是真正的价值！”，“这才是正确的理想！”等表现形

式。可是在很多情况下，这种主张不过是表示“我的想法总是正确的，别人也该有同样的想法”这样一种缺乏内省的信念而已。这种盲目信念在人的现实生活面前破灭之后，那么能反省的人便会抱有这种看法：“价值和理想因人而异，没有正确的判断标准和根据”。毕竟因为“有着不同的理想”，争论的双方只好分道扬镳了。这时智慧胜过了单纯的绝对主义。

难道关于价值和理想的各种争论都是无益的吗？关于价值和理想的现实说教，即使常常使用威胁、蒙骗等非逻辑因素，但也不能说不能进行真正的说教。

试以理想的人的形象为例。“不借助任何辅助手段便可在空中飞行的人”这无疑是一种理想的人的形象。可是现代人大概不会认为这种理想是教育的正确理想吧！这是因为现代人所掌握的关于人体构造和航空力学的知识使他们否定了“在空中飞行的人”的理想。可是如果追溯到三、四百年前的时代，那么认真追求这种理想的却不乏其人。那时关于人体构造和航空力学的知识还不发达，人们还没有足以否定“在空中飞行的人”这个理想的确实根据。人们所以能够做出“在空中飞行的人”的理想是不恰当的判断，乃是由于人们对于狭义“事实”的认识提高了的缘故。

相反，如果提出“培养8秒跑完100米的人的理想”，那么对这个理想赞同与否，情况会相当微妙。因为要判断有关这个理想的事实是相当复杂的。可是，倘若一位拥有这种理想的体育教师，不问男女，不问体质强弱，要求学生普遍达到理想的要求，那么人们就会说他的理想是错误的。这种情况也给关于狭义事实的认识提供了有力的基准。

可是，或许有人会反对说，这个基准的适用面太宽，在许多情况下是无意义的。的确，判断事实的基准，决不是想给人们套上一个狭隘的框框。换句话说，即使给提供了衡量理想的必要

条件，条件也未必是充分的。正如我们在〔“教”与事实和价值有关〕这一节的结束部分所做的说明那样，如果事实是虚构的，其价值固然是不正确的，但即使事实是真实的，其价值也未必是正确的。纯粹按逻辑推理来说，情况就是如此。可是，即使纯粹的、严密的逻辑推理是这样，倘同时能考虑到许多人所具有的生理和心理倾向，那么所提供的判断事实基准并不是象一些人所想象的那样粗糙。

例如，我们设想一种“互相打架”的情景。此时此刻首先想到的此种情景的构成要素是“打”和“发火”。“打”表示狭义的“事实”，“发火”表示态度。没有“打”就没有互打，那么“互相打架”便不成立。此外，因为“打架”通常是要“发火”的，所以即使说“不发火”打架，也是无意义的。因此，“打”和“发火”在构成“互相打架”这个意义时，可以说在两者之间有一个表示联系关系的“和”字。由于不能从“打”中严密地按逻辑推论出“发火”，因此把两者的关系说成是引出的关系，则是错误的。

可是，通常所说的某一命题是严密地按形式逻辑从另一个命题中推论出来的，这种情况是极其有限的。我们的推理通常是采取比较粗糙的形式，而且被认为是有效的。倘若确认“甲最先打了乙”这一事实，由此推论出“乙对甲发了火”，可以说这种普通推理是正确的。在审判时做辩护或对历史事实做解释时，这种推理的正确性是不言自明的。相反，假如被打之后毫不发火，我们就会感到必有特殊因素介入其中。

因此，对现实情况中的各种事实认识得越深刻、越广泛、越正确，那么也就能相应地弄清楚价值和理想在其认识网中的位置，也就能指定价值和理想的有效存在范围。这决不是说轻视价值、目的和理想，认为它们是无力的。这只是说明价值、目的、

理想在认识事实的网中打下的基础越深，就越能发挥真正强有力的作用。

说到这里，在〔教育的机会均等〕一节的最后部分提出的两个疑问，也就自然地有了答案。关于第一个问题，即当教育没有立法时，对教育的关心是否正确，大概可以这样回答：关心和态度有着密切的关系。只要价值和目的可以通过事实来衡量，那么对教育的关心是否正确，同样可以根据关于教育的事实来衡量。

关于第二个疑问，即《教育基本法》的精神是否正确的问题，我想在回答时必须提醒注意在〔漂亮词句的危险性〕一节中所提到的情况。不仅“教育基本法的精神”，还有“民主社会的理念”、“人道主义的理想”等都是十分抽象的词语，不仅含糊不清，且有多种涵义。因此，为判断它们正确与否，首先要弄清定义。其次，要把定义放到最简单的、最容易感受体验的若干个命题中去加以分析和移换位置。按着一个个命题的顺序，用上述方法加以判断，最后把判断集中起来再与原来意义相对照，衡量它是否正确。这样做无疑是十分烦琐而又困难的。但是，从道理上讲，只有经过这样的程序，循环往复许多次，才能把理念和根本原理从“不可知的善恶彼岸”拉回到“可知的此岸”来。

3. 教育科学的作用

（1）教育科学的意义

〔**教育科学与教育的全部理论**〕 如上所述，我们再一次确认了在教育研究、在确认事实的系列中进行探索的重要性。我们通常把在这种意义上的确认事实、假设关于事实的命题并加以验证的工作，称做“经验科学”。我不想在此深入探讨“什么是经验科学”的问题，只是想把狭义的确认事实即把确认经验对象的智力活动称做“经验科学的探讨”，而把它的结果汇集起来，使之成为始终一贯的真正命题群，称做“经验科学的理论”。

把这种经验科学的探索和理论用于研究教育问题，便会产生狭义的教育科学的探索及其理论。教育的科学理论是仅以教育问题中的教育经验的事实与事实间的关系为对象，而不包括教育理论的全部问题。为使“教育的全部理论”得以成立，除“科学理论”之外，还必须考察研究教育目的、理想和价值的“价值论”，以及事实与价值的关系。换句话说，要考察关于经验科学的命题和关于价值的命题的关系，而且还需要研究作为这些命题的基础的、分析教育语言的“教育逻辑学”和“教育语言的语义学”。由此可见，我们迄今的论述，可说是做了一次尝试，其目的是通俗易懂地说明教育的全部理论中的教育价值论、教育逻辑学、教育语言的语义学的基础。

（2）历史、实证、实验以及教育认识

把教育作为经验科学来研究，大致可分做三种研究：历史研究、实证研究、实验研究。每种研究都有自己特有的研究方法。关于这些问题，本书的有关章节另有详细论述。在此想以如何研究“教育事实”为中心，从基础理论（或认识论）的角度来展开讨论：

〔*历史事实与历史规律*〕 乍看来似乎没有问题的地方却潜伏着“陷井”，致使研究方法、关于研究结果的记述以及理论方面产生错误，即使是历史研究也不能例外。那些专门从事历史研究的人未必充分意识到实际存在的这种“陷井”。自觉地意识到这个问题，是研究教育基础理论的人的应有立场。

首先想指出一个根本性的问题。对教育做历史研究是不能以“教育事实本身”作为对象的，而可成为对象的，实际上却是“记述教育事实”。可是，记述即使是非常正确的，也难免有被省略的地方以及记述者本人的观点和先入为主的成见。何况在把这些记述作为资料加以分析和研究的时候，必然要掺进研究者本人的观点、成见以及加以省略的地方。因此，“教育的历史”

面临双重的曲折。如果看不到这种不得已的制约，对教育做历史研究时，认为教育事实原原本本地反映了真实情况，那就难免要做出错误的判断。

优秀的历史研究者深刻了解这种制约，正因为了解这种制约而能超越制约。现实存在着两种立场：撰写教育史的立场和阅读教育史的立场。通过这两种人的通力合作，教育的历史研究才可能少犯错误，才能沿正确的方向前进①。

还有一个危险的圈套，即所谓的“历史规律”。为能精确地说明历史，而要求探索历史规律。的确，为能十分准确地说明事实，一般规律无疑是需要的。但是在许多情况下，在历史上确定一般规律时，往往首先缺少的是必要的、经过充分归纳的记述资料。教育的历史研究要经得住“教育史的规律”和“教育的历史决定”的诱惑，竭力使自己在这些“教育史的准规律”或“教育史的倾向”面前能站得稳，同时对反对者的立场，要经常留有宽容的余地②。

我们指出这些问题决不意味着轻视教育的历史研究。在了解“过去的教育”上，历史研究几乎是唯一的方法。不论喜欢或不喜欢，我们都得借助于历史研究。

但是，在了解“现代教育”、“未来教育”上，历史研究能起到什么作用呢？对这个问题是不能简单做出回答的。

时常听到“为了解教育的现在和教育的未来，我在学习教育史”、“根据教育历史可以知道，从现在到未来教育将发生如此这般的变化”，诸如此类的话。可是要知道，要了解现在和预测未来，历史研究并非唯一的方法，也未必能经常保证它是行之有

---

① 神田四郎：《历史入门》，1965年，讲谈社，第59—82页。

② A·多纳甘：《历史上的说法》，1959年，第428页。

效的方法。

为了解现代教育的事实，并根据这些知识来具体地预测和设计不久的未来，在某些情况下采取实证调查和实验方法更能奏效，更为切实可行。

〔实证与实验〕 在根据调查所做的实证和实验之间很难明确地划出一条线来。可是，说得简略些，正如兰德贝格所指出的，实验须具备下述两个条件才能成立：①可在几乎相同的条件下反复观察；②实验者具有相当严格地控制、改变实验条件的能力。如不具备这两个条件，则不能称做实验，只能称做调查。

不能否认通过调查所做的实证，因为是在缺少这种控制的条件下进行的，所以它的精密性不如实验。实验可从更广的角度接近教育的许多问题（教育制度、教育环境、教育和政治、教育和经济等问题），这是实验的一个长处。总之，两者相辅相成，对教育的总体研究发挥作用。

实证和实验在教育研究中所起的作用，首先表现在，它们可提供关于教育现状的正确的、可信的数据。教育数据的重要性，如同物理数据对于物理现象的研究一样不可缺少。

可是单有数据，积累得多，我们也不能深刻认识和说明教育。进一步来说，即使弄清了数据中的某些规律性的东西，这也说不上是对教育进行了深入的科学研究。

不过，站在极端的经验至上主义立场上的学者，如古代的休谟，近代的上述兰德贝格等人认为，只要弄清数据资料中的规律性就够了①。但是，在闪电和雷鸣之间无论弄清多少有关的规律，但仅仅依靠这些还不能十分科学地认识和说明闪电和雷鸣的现象。要对电和音响现象获得真正科学的认识，必须更广泛、

① 兰德贝格：《社会调查》，东大出版社，第14页。

更深入地利用“各种规律”来加以说明。

〔“规律”的作用与本质〕 有人认为，确认“B这种现象的原因是A”，这是科学地说明和理解的因素。在这个“原因”一词中，除含有时间上的继续关系、规律关系外，还包括“必然关系”。“必然性”一词所指的是，B这种现象是根据各种规律和初期条件严密地引申出来的①。由此可见，在这种情况下，为建立教育科学，就必须建立与其程度相应的教育规律。由于教育规律还没有建立起来，教育科学也就未建立起来。

可是，教育规律这种东西，归根到底能建立起来吗？为回答这个疑问，必须首先研究一下什么是“规律”。

一般地说，“规律”体现为知识需要，有普遍的、固定的表现形式。这种表现大体分做两类。一是通过严密的数学表现显示出来的、能起到正确预测未来现象作用的规律，二是不采用数学而使用普通语言表现的，可从广义或粗略的意义上来预测未来变化的规律。

物理学的规律，计量经济学的规律等是属于前一种的规律；至于属于后一种的规律，也许可以举出诸如气象学的规律（例如“冬季的气压多是西高东低”，等等）、关于人的心理的规律（例如，“被打者发了火”，等等）。

但是必须注意的是，数量表现的严密性本身与未来预测的正确性之间没有联系。这并不难理解，正如计量经济学的规律未必能正确地预测世界和日本的经济动向一样。这是什么原因呢？例如，在构成计量经济学对象的经济领域以外发生的政治事件（如中东战争突然爆发等）对经济动向产生很大影响，因此即使经济学固有的规律相当严密化，也不能完全适用于包括政治、教

① 泽田允茂：《现代哲学与逻辑》，岩波书店，第168—169页。

育等在内的全部现实情况。粗糙的规律较之精密的规律有时更能发挥作用。乍一听也许会认为这是一种异端邪说。不过它反映这样一种情况，即现实情况要受到难以计数的各种因素的影响，如果把它们逐一地加以数量化并组合到规律中去，则几乎是不可能的。

在这方面，教育科学的对象比自然科学的对象更为复杂。因此，在数量上严密化的规律在教育科学中的使用，不如在自然科学和计量经济学中使用得广泛，但这并不意味着教育科学缺乏科学性。我们通过非数量的表现也能在某种程度上掌握“教育规律”，并在这个限度内更好地建立起“教育科学”。

〔**教育规律成立的程序**〕 总而言之，所谓“规律”是把通过观察所得的数据产生出来的某种形式的规则性放在因果关系上加以考察后概括出来的。但是，容易引起误解的是，决不是说此时需要有因果规律这样一种特殊的规律。所谓因果关系，不过是仅仅指把所观察的事实和命题同别人观察到的规则性和假说按最初条件加以逻辑演绎而已①。可见，通过对教育进行调查和通过实验而取得资料，从中发现某种形式的规则性，并进而把它们放到因果关系中加以概括，便可得出教育的科学规律来。

可是，在现代教育科学中，非数量表现的“规律”是比数量表现的规律使用得更为频繁，这种“教育规律”，由于它的粗糙而经不起严格的检验。反过来说，它又具有一种不能反证它完全是伪造的性质。因此，怎样找到一种似乎正确的“巧妙”解释，这是承认或不承认它是教育规律的决定因素。

〔**教育理论与教育实践**〕 如本书第一部分所述，教育理论所追求的目标是探讨在教育方面什么是真实的，在教育方面什么

① J.雷克思《社会学理论的关键问题》，1961年，第22—25页。

是正确的，借以尽可能地获得正确的和精密的知识。钻研正确无误的教育理论的人，犹如想获得一张在教育这个阴暗的树林里行走所需要的准确的地图一样。可是，手拿地图或看地图与按地图所指实际在树林中行走，显然不是同一件事。当然，对满怀探测未知土地的欲望并具有实践精神的人来说，在“看”和“行动”之间大概不存在什么脱节现象。可是，对那些不能“行动”的人来说，要从“看”转向“做做看”的态度，则需要做很大努力。为实现这种转变，除需要有一张准确的地图以外，还需要有另一种东西来起更大的作用。

教育也如此。教育理论对树立了教育实践态度的人来说，具有很强的“实践性”。反之，对没有实践意欲的人来说，便没有“实践性”。

这样说决不是给教育理论抹黑，也不是说它是无能为力的。这是作为知识和知识体系的理论最常有的性质。方才提到，为转变态度除需要有地图外，还需要有另一种东西起作用。为借助这个“另一种东西”（例如对自由的憧憬）的推动、刺激而使更多的人改变态度，就要靠思想体系或思想发挥其特有的作用。所以，在转变态度，燃起实践的欲望上，教育理论的作用常常不如理论上尚不完备的教育的思想体系的作用。教育理论决不是万能灵药。

井上　坦

Ⅲ. 教育的实证研究

1. 实证教育学研究的发展

〔基于事实的研究〕 自明治以来，在我国的教育学研究方

面，总的来说，忽视事实、脱离实际的思想倾向一直占统治地位。在此期间，不少教育学者对这种倾向甚为不满，他们主张以事实为根据进行实证研究。泽柳政太郎就是这派学者的代表。他历任文部省次官、京都帝国大学总长、帝国教育会长，是明治、大正时期的教育学家。1909年（明治42年）撰写《实际教育学》一书，尖锐地批判了当时的教育学毫不接触实际问题，只宣扬一家之言。他对以往教育学的批判可以概括为四点①。

①以往的教育学过于空洞；

②以往的教育学严重脱离实际；

③以往的教育学众说纷纭；

④以往的教育学回避教育上的重大问题。

泽柳在如此批判以往的教育学的时候，认为要彻底改造它就必须建立新教育学。他深信《实际教育学》就是为满足这种需求而写的。

那么，什么是《实际教育学》呢？据他说，它的涵义并不是指用于实际的教育学，也不是与理论教育学相对而言的实际教育学。如果用一句话来概括它的特点，那么可以说实际教育学是承认教育这一事实并以此为根据进行研究的科学。本来，教育是自从有人类历史以来就存在的事实，特别是在今天，教育已成为国家和社会的不可缺少的重大事业。在科学发达的今天，不言而喻，很需要有一门以教育事实作为研究对象的科学。教育学就应当以教育事实作为自己的研究对象。

二、三百年前的学者曾根据应当如何教育人的理想研究过教育，这是不足为奇的。他们提出一定的理想，并以它为出发点，使用

---

① 泽柳政太郎：《实际教育学》，载《泽柳政太郎全集》第1卷，第1章。

演绎法来探讨什么是教育，应当怎样教育人，这确是不得已的事。今天，接受教育的青少年以数百万计，而且有了完美的教育制度，在这种情况下，已有可能以教育事实作为研究对象并通过研究去发现“在其中活动的自然规律”①。

泽柳坚决主张，教育学要成为科学就必须以事实为根据。用一定的原理或原则进行演绎推理，这属于哲学的任务，而且严格地说，这很难称得上是科学。教育学只有以事实为根据进行研究，才能取得科学的资格。

泽柳的《实际教育学》的指导思想就是这样。作为教育的实证研究的萌芽，其中两点有重要意义。第一，承认教育事实，主张以事实为根据进行研究；第二，试图发现教育事实的自然规律。如果联系到当时我国教育学界只忙于从外国引进教育学说的动向来看，那么泽柳的观点确是真知灼见。在这个意义上，对泽柳的《实际教育学》须从教育的实证研究的角度给予高度评价。

〔实证教育学的思潮〕 如上所述，泽柳政太郎提倡以事实为根据的实际教育学，并试图以此建立科学的教育学。除此之外，对这种科学的、实证的教育学思想的发展做出了贡献的，还有实验教育学思潮。

据海后宗臣著《明治·大正·昭和教育学说史》记载，自上述泽柳的《实际教育学》问世的明治四十年代至大正初期，实验教育学思潮是作为赫尔巴特的唯心主义教育学说的对立物而出现的，它的一个明显特点是试图站在自然科学的立场上研究教育现象。当时向我国介绍实验教育学思潮的代表作有：乙竹岩造著《实验教育学》（1908年）、吉田熊次著《实验教育的进步》（1909年）。前者以拉伊（Wilhelm A·Lay）的实验教育学思想为主，加上

① 同上书，第31页。

了梅伊曼（Ernst Meumann）的研究成果；后者以梅伊曼的教育思想为主，加上了艾宾豪斯（Hermann Ebbinghaus）、兹恩（Theodor Ziehen）、霍尔（G.Stanley Hall）的研究成果。这两部著作与以往主观的、演绎的教育学不同，力图根据观察、实验和统计来研究事实，并在此基础上建立教育学。这种方法给当时的教育学研究树立了新风气。

在上野阳一、阿部重孝合译梅伊曼著的《实验教育学纲要》（1919年）出版以后，这种新思潮的影响进一步扩大了，而这部著作竟成了大正年间用实证方法研究教育学的基础理论。

由此可见，从明治末年至大正初期，主要根据德国的实验研究及其成果，向我国教育界介绍了教育实证研究即根据近代自然科学所进行的合理主义的教育研究，这种情况对发展我国的教育实证研究具有重大的意义。不过，这种活动始终停留在单纯介绍学说上，在我国并没有实际着手进行教育的实验研究。在这个意义上可以说，这是“尚未实验的实验教育学”①。

可是，在大正七、八年前后，随着民主主义思想的传播，我国接触了美国教育学，以杜威的教育学说为背景的美国实证教育研究成果被介绍到日本来，并在这种情况的刺激下，我国也实际进行了教育的实验研究、教育调查、教育测定、教育统计研究。例如，以久保良英为中心的儿童研究，楢崎浅太郎对素质检查法的研究，田中宽一和冈部弥太郎对教育测定的研究、上村福幸对智力测定的研究、大伴茂对教育诊断学的研究就是当时的代表。在各个领域都发表了一些实证研究的成果。除此之外，东京帝大教育学研究室使用美国的学校观察法于1921年（大正10年）在阿

① 海后宗臣：《明治·大正·昭和教育学说史》，载岩波书店《教育》杂志，1936年第1期，第17页。

部重孝、冈部弥太郎的指导下以山口县丰浦群的四所学校为对象进行了学校调查①。

这样，教育的实证研究终于从单纯介绍实验教育学向实际研究迈出了第一步。虽然它的幼芽尚娇嫩，步履还蹒跚，但这种实证研究竟敢与当时在教育学界风靡一时的哲学教育学说，特别是以德国理想主义为基础的教育学说相抗衡，并逐渐积蓄力量，巩固自己的阵地。

〔儿童词汇的调查〕 在美国实证教育研究的影响下，我国也对现实教育实际进行了实证研究。在教育现场对儿童掌握的词汇进行实证研究，就是一个例子。

我国最早进行的词汇调查，是泽柳政太郎、长田新、田中末广三人于1918年（大正7年）在成城小学校进行的。泽柳在日本最早撰写了介绍裴斯泰洛齐的著作。他对小学校教育的重要性早有认识，并本着这种信念于1917年（大正6年）在东京牛込原町建立了成城小学校。长田新是泽柳当年的智囊之一，参加了创建和管理这所小学校的工作。他是主张站在胚胎学的立场上，以实证的实验研究为基础，为我国的新教育运动做出贡献的一位学者。

成城小学校就是以进行教育改革、实地研究为目的而建立起来的。这种实证研究之一，是调查儿童掌握的词汇量。因为国语教学的最重要任务是语言教学，而为此必须弄清新入学儿童掌握的词汇量。可是当时在我国还从未做过这类实际情况的调查。我国的国语教育在小学校已有五十多年的历史，可是这段时间它好象是没有舵的船一样。

---

① 东京帝大文学部教育学研究室《小月小学校等四所学校调查》，1922年，目黑书店。

泽柳在这种思想指导下，取得长田新和该校训导主任田中末广的协助，于1918年（大正7年）4月调查了新入生的词汇量。结果完全超乎预料，儿童已平均掌握4,000个词。这种情况使当时全国的16万小学教师大为震惊。因为，当时的小学校曾认为儿童掌握的词很少，必须进行初步的国语教学。当时国家指定的国语课本也是根据这种假想编写的。关于儿童词汇量的调查，不仅推翻了这些前提，而且提醒人们不仅要改革国语教学，还必须从根本上改革整个儿童教育。这次词汇调查具有划时代的意义，而根据这次调查所编著的《儿童词汇的研究》一书[①]，在我国国语教育史上至今仍受到高度评价。

继此之后，1922年（大正11年）又以千叶县鸣滨小学校新生为对象进行了同样的调查[②]。与成城小学校的调查仅以城市儿童为对象不同，鸣滨小学校的调查有着自己的特点，它以农村的男生和女生为对象。结果表明，农村儿童掌握的词汇量并不比城市儿童少（男生平均掌握5,002个词，女生平均掌握5,036个词）。

1934年（昭和9年）在冈山县师范学校附属小学也进行了儿童词汇量的调查。与成城小学校的调查做对比，试图对日本儿童掌握的词汇量做出正确的研究。根据调查结果，提倡了说听教学，改革了教学方法[③]。

综上所述，逐渐在教育现场进行的教育的实证研究，为改进学校教育提供了科学的、实证的基础，发挥了良好的作用。

---

① 泽柳政太郎、田中末广、长田新：《儿童词汇的研究》，1919年，同文馆。

② 千叶县鸣滨小学校职员研究会：《新入学儿童词汇调查》，1924年，文化书房。

③ 冈山县师范学校附属小学校：《儿童词汇与教育》，1935年，藤井书店。

〔学校调查〕 需要指出，在战前进行的教育实证研究还有学校调查。这种学校调查是受美国的学校调查的影响而进行的。自本世纪三十年代起，学校调查在美国极为盛行。据史密斯和奥德尔编的《学校调查参考文献目录》的统计，当年进行的初等和中等学校的学校调查有3,000多项。

如前所述，在我国最早进行的学校调查，是东京帝大教育学研究室于1921年（大正10年）以山口县丰浦群的小月小学校等四所小学校为对象进行的调查。调查的起因是临时教育调查行政会当年发表地方教育经费整顿方案，提出三班二教员制。具体地说，对当时因实行三班二教员制而引起关注的小月小学校的工作效率进行调查，试图给围绕这一问题的争论提供一些科学资料。为此目的，选择该郡的清末、冈枝、西市三所小学校，把这三所小学校的学校条件和学生成绩同小月小学校的情况做了对比研究。其结果表明，实行三班二教员制，一般说来，学生的学习成绩欠佳，而且即使从经济上考虑，这种作法也未必是上策。当时的教育问题，通常是作为常识问题来加以议论的，与此相反，根据实证调查来考察教育问题，可以说明我国最早进行的学校调查具有很大意义。

1925年（大正14年），东京市教育局进行了东京市学校调查①。这项调查以小学校为重点，按成员（儿童、教师、勤杂工、校医、护士）、事务、学校经费、一般设施、特殊设施等项目对学校现状做了详细统计和介绍。可是，这次调查的缺点是缺乏明确的目的性，因而也未能根据调查结果提出建设性意见。

关于这个问题，冈部教育研究室在《对日本学校调查的批判与研究》一书中写道："总之，我国在对学校教育所做的各种调查

---

① 东京市教育局：《东京市学校调查》1—3辑，1927年，东京市役所。

中有明确调查目的者甚少，调查方法也缺乏具体性。因此，调查结果或统计资料也都停留在极其一般的常识水平上，它究竟想具体说明什么，也令人费解。根据这种调查当然提不出建设性方案来。”① 根据这段论述，可以看出做好调查所需要的三个重要条件是：调查目的要明确，调查方法要精密，根据调查结果要提出具体建设性意见。从这个意义上可以说，我国在战前进行的典型的学校调查，当推1933年（昭和8年）以三井透为中心的研究会同人所组织的川崎市学校调查。这项调查的目的是，研究由于工业迅速发展所引起的地方社会的变化给教育提出了什么要求，以及教育的现状是否与这种变化和要求相适应，借以为川崎市的教育政策提供科学的基础。在调查方法方面，综合使用了利用记录材料法、观察法、面谈法、填写提问卡法、等等。在这次调查中使用的调查技术受到了很高评价。作为调查的结果，最后提出了设立适当的职工培训机构是当务之急的方案。根据这个建议，川崎市建立了一所工业学校②。

〔*教育科学运动*〕 如上所述，为解决教育问题而进行实证研究的必要性已逐渐被人们认识，其研究成果也相当可观。可是，这种实证的科学倾向不久便和当时的生活主义倾向结合在一起，在教育界展开了一场独特运动，这就是所谓的“教育科学运动”。这个运动以岩波讲座《教育科学》（1931—1933年）的出版为其起点。当时的教育学充斥着唯心主义，从规范学的立场出发，用思辨的方法来考察教育的目的和本质；与此相反，教育科学讲

---

① 冈部教育研究室：《对日本学校调查的批判与研究》，1938年，刀江书院，第196页。

② 三井透：《川崎市教育调查》，载岩波书店《教育》杂志，1934年第5期，第58页。

座试图用实证方法把握和说明教育事实。这种立场，被1933年（昭和8年）创刊的《教育》杂志继承下来，以城户幡太郎和留冈清男为中心的编辑们进一步发展了它。

这场教育科学运动的宗旨，一方面试图防止教育与一般国民生活相脱节，提高教师对社会问题的理解和关心；另一方面强调科学主义，以对抗以满洲事变①为契机而出现的日本精神论，对抗限制学术自由和教育自由的文部省。从1935年（昭和10年）开始，《教育》杂志的读者——教育学者、心理学者、小学校教师等组织了研究各种教育问题的小组。1939年（昭和14年）成立了全国性的学术组织教育科学研究会。这个研究会以准确地掌握教育的具体事实和科学地规划日本的教育为宗旨，并试图在教育研究方面组织教育学家、教育实际工作者，各学科的专家和领导人通力合作。

这样一来，教育科学研究会团结了各方面的许多学者和教师，在“教育科学”的名义下对教育进行了实证研究。但是这个研究会的人，对事业的关心程度不同，对教育科学这一概念的解释也存在微妙的分歧。例如，在教育学者中有些人热衷于客观的教育科学即涂尔干（Emile.Durkheim）等人的教育科学；与此相反，在现场的教师当中，他们很多人面临着一个怎样教育那些仅仅只能读得起小学的穷孩子的迫切问题，希望建立能解决这类问题的教育科学。尽管如此，他们这些人在面对教育现实这一点上是紧密团结在一起的。他们对以往的教育学脱离日本的实际，高谈阔论或只翻译介绍外国教育学说的情况表示不满和抗议；他们要求抛弃这种脱离实际的态度，正视日本教育的现实。这就是把属于研究会的人团结在一起的共同基础“泽柳政太郎在他的《实

① 指1931年日本帝国主义侵占我国东北。——译者注。

际教育学》中阐述的研究方向被人们更明确地提了出来。

可是，对这个教育科学研究会所开展的研究工作，从另一个角度看，也有应受到批判的一面。例如，这个研究会做了教师生活调查，人们批判它说，"虽然是实证研究，但并没有联系当时的日本资本主义从历史上予以充分的批判"，因而是一种社会学的实证主义①。即使如此，这场教育科学运动在反对当时占统治地位的脱离实际的唯心主义教育学方面，在开展实证研究方面的功绩，必须给予高度评价。

这个教育科学研究会很快遭到当局的镇压，于1941年（昭和16年）被迫宣告解散。不久，以城户会长为首的研究会的主要成员都遭逮捕，《教育》杂志也于1944年（昭和19年）停刊。这是教育实证研究和当时的教育科学运动共同尝到的一次苦头，同时也说明在没有学术研究自由的地方不能进行教育的实证研究。

〔美国教育学的影响〕 战后在美国教育学的影响下，教育实证研究重又获得了生机。在实证的教育科学的旗帜下，教育社会学、教育行政学、教育心理学等一系列新学科如雨后春笋般地出现了。

首先，教育社会学从探索教育的社会基础的立场出发，为制定地方教育计划而开展了实际情况调查。这是根据美国教育使节团的劝告进行教育的地方分权化以来，为使教育满足各地方的要求所做的一项工作。这样一来，教育社会学为在战后向我国引进社区学校、基础课程而开展新教育运动方面做出了自己的贡献，其本身也发展成为一门实证性很强的教育科学。要言之，教育社会学是教育实证研究的一个有力领域，它认为教育是一种社会现象，它试图把教育放在同其他社会现象的相互联系中加以考察，

① 海后胜雄：《教育科学入门》1955年，东洋馆，第8—9页。

它使用的主要研究方法有：面谈法、观察法、实验法、填写提问卡法、等等。可是，也有人强烈批判教育社会学的技术主义和无批判的研究态度。关于这些问题将在另一章中加以分析。

战后与教育社会学同时出现的新学科还有教育行政学，它也重视日本教育现状的实证研究。特别值得一提的是罗伊斯教授（俄亥俄州立大学教育行政学教授）给予的指导。例如，1948年（昭和23年），在泛美教育委员会（CIE）的指导下，文部省举办了“首届大学教育系教授讲习会”。罗伊斯作为教育行政研究小组的领导人在小组会上说：“研究教育行政，必须在行使教育行政职权过程中根据其实际情况进行。而且我们所研究的问题，是日本教育行政中的各种问题，决不是美国的教育行政问题”①。在我国战后教育行政研究起步的时候，这个发言无疑是个有益的启迪。在战后的教育行政研究中，实证研究重于思辨研究，现实研究重于历史研究，日本的教育行政研究重于外国教育行政研究，这一切表明研究的路子是非常正确的。

其次，教育行政研究的对象涉及面很广，包括教育制度、教育委员会、教育政策、学校经营等；在研究态度方面，客观地记述事实，持分析态度的人居多数，而从理论上进行探讨，想提出一定方案的研究为数很少②。由此可见，教育行政学、教育社会学、教育心理学都是教育实证研究的广阔领域。

在战后进行的教育实证研究方面，还必须举出文部省、国立教育研究所、教育委员会等所进行的各种重要的教育调查。有关情况，我们将在另外章节中介绍。

2. 实证性是教育科学的必要条件

---

① 日本教育学会编：《教育学研究》，第17卷之四，第86页。

② 冲原丰：《我国教育行政研究的动向》，1963年，第8页。

如上所述，在我国教育学研究中，脱离实际的、思辨的哲学研究向来占统治地位，尽管如此，进行实证研究的必要性仍得到承认，而且在战后，这种实证研究在教育学各领域获得了很大发展。这表明，过去作为规范学的教育学正向着以实证性为基础的科学方向即教育科学的方向转变。自此以后的教育学研究，不应从“应当如何”的规范立场出发，而始终应从“现状如何”的事实出发，来考察教育问题。“应当如何”的问题，只有等到实证研究获得规律性知识之后才可解决。换句话说，实证性是作为科学的教育学的不可缺少的必要条件。那么实证研究到底有什么特点呢？

〔实证研究的特点〕 实证主义一词最早是孔德（A.Comte）提出来的。它是科学主义的一种立场。众所周知，孔德从神学、形而上学、实证三个阶段研究人类认识发展问题。具体地说，他认为第一阶段即神学阶段是一切认识以神秘的虚构者为中心展开的阶段；第二阶段即形而上学阶段是认识根据实体即人格化的抽象物展开的阶段；在第三阶段即实证的科学阶段，认识的真伪完全以它是否与事实一致而判定。关于实证主义的涵义，根据实证主义一词（positivism、positivismus、positivisme）的拉丁语词根（positum）所具有的涵义（给予，即给予的事实）也是可以弄清楚的。由此可见，实证主义否认在现象背后实际存在的东西，把知识对象局限于所经验的事实，并以这种事实为依据，去发现其中存在的恒久关系即规律。因此，实证主义采取与形而上学、神秘主义、绝对主义、先验论、唯心论相对立的立场。一言以蔽之，实证主义的特点是，不是以演绎为第一原理说明事实，而是从事实出发，根据事实进行客观地记述、说明，发现规律。

实证主义所具有的这种经验论的性质，使在学术的方法论方面不久便产生了科学主义、实验主义、操作主义、客观主义、相

对主义等原理，并有力地推动了自然科学的发展。到了十九世纪后半叶，由于这些原理也适用于研究人类和社会，而在社会科学领域里也采取了实证主义的立场。这种立场在法国实证主义者孔多塞、圣西门、孔德、涂尔干等的著作中表现得特别明显。涂尔干的社会学理论就是一个代表。

涂尔干认为，社会有着社会规律，社会现象依存于这种规律，研究这种规律则是社会学的任务。可是，他同孔德、斯宾塞使用与自然规律相类比的方法引出社会规律的立场不同，承认所谓社会现象的独立性，主张社会只能用社会去说明。涂尔干认为，这种社会的本质寓于协作道德、社会表象与集体意识之中；他提倡把这些心理事实作为无价值之物的所谓物化学说（Chosisme），这种观点对社会学的实证研究做出了重大贡献。

这样，涂尔干认为，应通过把社会现象视为“物”而使社会学成为实证科学。他还认为，要通过把教育事实视为“物”而建立起实证的教育科学。教育的实证研究经涂尔干奠定了基础，采用了观察、实验、调查、统计等方法去研究教育事实，并对研究的严密性、客观性、无价值性提出了严格的要求。

据上所述，可见教育的实证研究的特点，首先表现为以事实为根据进行研究。换言之，不是根据一定的理想和规范去考察教育，而是对教育事实做客观的、无价值的记载、解释，探究各种事实相互间的规律关系。这就是教育的实证研究的特点。

〔理论与实证〕 如上所述，在教育的实证研究中最为重要的一点是以事实为根据，可是无限制地把各种毫无关联的事实汇集在一起也是毫无意义的。这些事实要具有价值必须是相互联系的。为此，在记载事实和搜集事实阶段，就需要有理论作为指针。我们所指的理论，是指可以被验证的假说的体系。在记载和搜集事实时利用这种理论，使各种事实处于相互联系之中。例如，美国教

育行政学者盖泽尔斯(J.W.Getzels)提出了所谓行政“从构造上说，是社会组织内存在的上下级关系的等级制度”的理论①。这种可验证的假说在其形成的过程中，查明了与其有关的各种事实，而且把这些事实看作是处于相互联系之中的。其次，这种理论一旦建立之后，也还要继续搜集必要的事实以使理论更有效地发挥作用。理论对记载和搜集事实发挥着指针的作用。

可见，事实既是构成理论的基础，又可通过理论阐明其相互联系。在这个意义上可以说，教育的实证研究必然同理论研究联系在一起，而且通过这种联系来弥补本身之不足。总之，理论与实证是不可分割的，是相辅相成的。

〔历史与实证〕 这种关系当然也存在于教育的历史研究之中。因为不加实证的历史研究是不可想象的。要使历史研究成为科学的研究，至少不应忽视实证。

可是，为使历史研究是实证的研究，首先就必须根据基本史料把阐明过去的工作作为基础工作来做好。卡尔(E.H.Carr)说：“历史是现实与过去的对话”②。如果没有过去的历史事实，这种对话便不能成立。在这个意义上可以说，在历史的实证研究方面，过去的历史事实具有很大分量。

但是，把历史事实作为事实加以肯定，并试图根据史料来说明过去的实证的立场却有着很大的局限性。这是因为有关过去事实的史料，有时片纸不存，即得到保存的，也多是残缺不全的。可见，如果停留在把过去的历史事实作为事实加以肯定的朴素的实证主义立场上，想利用残缺不全的片断史料作为线索，借以

---

① J.盖泽尔斯：《作为社会进程的管理》，1958年，第151页。

② E.H.卡尔：《什么是历史》（清水儿太郎译），1962年，岩波书店，第40页。

恢复过去历史事实的全貌的话，那终归是做不到的。在这种情况下，需要把片断零散的史料所谈及的事实逐一弄清楚，并使之处于相互联系之中。至于这些史料未直接说明的问题，则需从各种史料的相互联系中求得说明。这表明，实证的历史研究也需要理论。换句话说，以确定事实为事实的实证作为基础，并使通过实证查明的各种历史事实处于相互联系之中，在用这种方法具体地再现过去的历史时，理论作为一种手段发挥着巨大作用。

其次，理论能使实证研究打开停滞不前的僵局，具体地指明新的实证研究应采取的方向，从而做出自己的贡献。在教育的历史研究领域，大概也需要充分探讨理论与实证的问题。

〔实验与实证〕 实验研究在其承认教育为事实并根据事实进行研究的意义上讲，应包括在广义的实证研究之内。可是，实验研究在规定一定条件并用极严密的方法验证假说方面，又不同于实证的历史研究和调查研究，它有着自己的特点。这就是说，在历史研究和调查研究方面让研究对象保持其本来的面目是最重要的；然而在实验研究方面，为能严密地验证假说，可给对象积极地加工并控制条件。因此，常从广义的实证研究中排除这种以控制条件为本质特征的实验研究，以便同狭义的实证研究有所区别。在这种情况下，根据调查研究和文献资料所做的记载研究，则构成狭义的实证研究的主要内容。

但是，这种实证研究和实验研究是相互密切联系着的。例如，对不能控制其条件的对象，实验研究就不得不借助于调查研究的成果；此外，通过实际调查得出的假说，有时需要通过实验研究加以严密验证。由此可见，实验和实证有着互为补充的密切关系。

通过以上论述，我们已经说明了作为教育科学的必要条件的实证性的意义、实证研究的特点、理论、历史以及实验研究与实

证研究的关系，因此在以后几章我们将详细论述在实证研究领域占有很重要位置的教育调查和教育的比较研究。

3. 教育调查

〔*教育调查的形式*〕 教育调查是对有关教育事实的材料所做的客观搜集、记载、整理和分析，在这个意义上可以说它构成了实证研究的一个重要领域。在战前，教育调查称做学校调查；现在它具有了广泛的涵义，包括学校教育、社会教育、家庭教育等问题的调查。

首先，如按调查的主体分类，教育调查包括文部省、教育委员会等各官厅所做的调查，大学、学术团体和研究所所做的调查以及研究者个人所做的调查。在战前，这些调查已很盛行，战后又有了惊人的发展。“从填写提问卡到电子计算机”，采用了各种手段，教育调查成了一种时尚。这种情况的出现，一方面是受美国实证主义教育学的强烈影响，另一方面还由于文部省、都道府县教育委员会设立了专门从事教育调查的机构，全国各地相继建立了许多教育研究所。特别是由于文部省提出的重要的基本调查，根据统计法，已作为指定统计，这就为发展教育调查提供了极为有利的条件。现在文部省提出的重要指定统计有：学校基本调查、学校保健统计调查、学校教员调查、学校设备调查、学校供餐调查，等等。

其次，如按调查对象分类，教育调查可以分成若干范畴，如学校调查、学生调查、教员调查、教育计划调查、教育财政调查、学校建筑调查、地方社会调查、家庭调查、劳动青少年调查，等等。另根据调查对象的规模，教育调查可分做全体调查、部分调查和个别调查等三种情况。我国在战后进行的有代表性的全体调查，有在泛美教育委员会（CIE）的建议和指导下，以国立教育研究所（当时称文部省教育研修所）为中心自1948年 8 月至1949

年6月进行的“国民的读与写的能力调查”①。这是在全国范围内进行的一次大调查，在教育调查史上是值得大书特书的一件事。

再次，如按调查方法分类，则有用统计方法进行的统计调查和以事例研究法为主的实况调查。统计调查又可分做全体调查和抽样调查。在搜集实际资料时经常使用调查表、填写提问卡等。实况调查则不然，主要使用面谈法、观察法、讨论法，或分析文献资料。

因调查目的和调查对象不同，所以在进行实际调查时常常综合使用几种方法。如果着眼于调查目的，教育调查包括以描述教育现状为主的描述调查；以探索教育事业和教育问题中的一定规律或因果关系为主的探索规律的调查；拟预测教育事业发展远景的预测调查；评价学生的培养质量和学校管理水平的评价调查；以制定教育政策和教育计划为目的的结构调查，等等。

〔**教育调查的现实性**〕 从以上叙述中不难看出，教育调查的形式是纷繁复杂的。诸如此类的教育调查与历史研究、实验研究的最大区别在于教育调查的现实性，就是说，它把教育的现状作为教育调查的对象。

贝斯特(J.W.Best)把教育研究分做历史研究、记载(调查)研究和实验研究三类。关于这三者的特点，他做了如下的叙述：首先，历史研究是以“过去是什么”为问题的研究，换言之，为了解现状和预测未来而把思考、记载、分析、解释过去的事实作为主要过程。其次，记载(调查)研究是以“现在是什么”为研究的中心问题，把记述、分析、解释现状作为重点；最后一类即第三类实验研究与前两类不同，它以“将是什么”为问题，把在一

---

① 国立教育研究所：《国民的读与写的能力调查》，载1950年所报第一期。

定条件下将产生什么结果的因果关系作为焦点①。

但是，把历史研究、记载(调查)研究、实验研究的特点概括为过去、现在、未来等三个范畴的观点，并不十分妥当。例如，正如上述，“历史是现在和过去的对话”，历史研究如果不用现在的观点，则既不能观察过去也不能理解过去。又如，在记载(调查)研究中还包括把记述历史上某一特殊事件的文献、记载、日记、书信等作为资料对该事件做间接调查的“历史事件研究”在内，可见记载(调查)研究的对象未必限于现实情况。最后，实验研究如果按这个词的广义来理解，它可以看作是具有一定目标的教育实践的同义词。而在这种情况下，对这种实践结果的研究，则属于教育史范畴的问题，不能不带有教育史上的实验的性质②。

历史研究虽如上述，需要对现在有所了解，但不能否定的事实是，它毕竟是以过去作为直接的研究对象。其次，无论对实验研究做何种理解，严格意义上的实验研究是着眼于在一定条件下验证假说，探究“如果这样做便会成这样”的因果关系。换句话说，同样不能否定的事实是，它最关心的问题是将产生什么结果。与此不同，记载(调查)研究原则上是以教育现状为直接的研究对象。在这个意义上可以说，教育调查是以教育现状为中心的非常现实的研究。

〔**教育调查的阶段**〕 如上所述，教育调查以教育现状为中心，那么为使调查成为科学的调查，则必须按下述五个阶段进行。

一、确定问题和形成假说

---

① 贝斯特：《教育研究》，1959年，第12页。

② 海后胜雄：《实验的教育研究法》，1957年，明治图书，第61—62页

做调查，首先要确定问题。调查不能漫无目的地进行，必须时刻明确“要实证什么问题”。漫无目的的调查，充其量得到一堆杂乱无章的事实，这不是真正意义的教育调查。调查的问题是从研究者对问题的认识及其理论研究成果中产生出来的，在这里也可以看到理论研究与实证研究的关系有多么密切。

在确定问题之后，随之就必须形成通过调查验证的假说。假说是在调查时暂定的假说或试行方案，是建立理论的手段。确定的问题通过假说的形成而更加明确化，使通过调查需要验证的问题具体化。在这个意义上可以说，假说在确定调查方向、指引调查进行、形成理论结论方面是不可缺少的。

二、调查的计划和准备

在确定问题和形成假说之后，就要在此基础上做好调查的计划和准备。

为此，第一，要研究问题的性质和调查经费等现实条件，确定是进行统计调查或进行实况调查的调查方法的根本方针。

调查方针确定之后，要参考与调查主题有关的现有调查报告，确定调查人员的组成，确定调查对象。

在确定调查对象之后，要在此基础上制定调查计划的试行方案，而且要通过预备调查加以修订，借以最终确定实施计划。

三、调查的进行

调查计划确定之后，就要根据计划在现场搜集资料。在搜集资料时，如进行实况调查则主要使用观察法和面谈法；如进行统计调查则主要使用调查表和填写提问卡。除此之外，还需搜集文献和记录；在调查期间研究者的感受也要作为资料予以重视。

四、调查结果的整理和分析

在现场调查之后，就要着手整理和分析调查结果。在调查的同时就进行整理和分析的情况也不在少数。通过整理和分析，就

能弄清作为调查对象的许多事物之间的共同点以及与其他事物的区别，能查明所调查的事实之间存在的因果关系、相互关系和连续关系等。

五、规律性理论的形成

通过上述方法整理出来的调查结果，拿来和所提出的假说相对照，即可验证假说的正确程度。经受住验证的假说，可升华为具有实证基础的生动理论。但是，不是所有的假说的正确程度都可以验证的。许多假说经过修改重又形成为新的假说，并通过调查加以验证，以求形成深一层的理论。

在调查过程的最后阶段，就要试图从实证的调查结果中得出有普遍意义的规律性理论。

〔*科学调查与实践调查*〕 如上所述，在进行教育调查时首先要形成假说，然后根据假说做现场调查。随后根据调查结果验证假说，并最终得出规律性理论。不过，在教育调查中有许多实践调查并不以得出规律性理论作为直接目的。

在这种实践性教育调查中，不仅搜集有关教育事实的资料和进行客观的整理和分析，而且要再前进一步，即根据调查结果寻求解决问题的一定措施。例如，根据在战前最初指导过我国学校调查的阿部重孝的观点，学校调查（教育调查）的特点不仅表现为记载现状，进行分析和测定，还表现为对未来提出建设性方案。而且“正是在这一点上，学校调查不同于一般的学术研究”①。有人认为，战后那种仅仅搜集和记载教育事实或通过搜集和处理有关教育事实的资料而得出规律或证明规律的活动，称不上是教育调查。如果说是教育调查，那么必须再前进一步，从研究成果中提出解

---

① 阿部重孝：《学校调查》，载《教育学辞典》第1卷，1936年，岩波书店，第306页。

决问题的建设性的方案来[①]。这种主张，在教育调查十分盛行的美国也可以遇到，例如，古德(C.V.Good)认为教育调查的目的是：

①了解有关事实的现状；

②确定一定的标准，把现状与之比较；

③根据比较结果，确定下一步的对策[②]。

由此可见，从调查目的看，教育调查至少可分成两类，即以解决教育问题为目的的实践调查和以求得教育事业的规律性理论为目的的科学调查。前者称做调查（survey），后者称做研究(research)。

虽然需要区别实践调查和科学调查，但这种区别是无关紧要的。在实际调查中，两者的区别不甚明显的情况很多。正如波琳·扬（P. V. Young）所指出的，在两者之间很难划出一条明确的界限，两者是相互依存的[③]。通过科学调查所得出的规律性理论，归根到底，须对实践有用；实践调查要对实践有用，也必须是科学的调查。教育调查因为是科学的，所以能真正地为实践做出贡献。与科学调查无关的实践调查是不能存在的。在这个意义上可以说，教育调查首先必须是科学的。

4. 教育的比较研究

其次，需要介绍一下近年来风靡我国的、作为教育的实证研究之一的教育的比较研究。也许有人怀疑比较教育科学是一门实证的学科。这是因为，比较教育学还是一门年轻学科，在究竟什么是比较教育学这个问题上，专家们的意见尚未趋于一致。

---

① 马场四郎：《教育调查》，载《教育研究事典》，1954年，金子书房，第438页。

② 古德：《教育研究基础》，1966年，第192页。

③ 波琳V·扬：《科学的社会调查和研究》，1966年，第4版，第30页。

〔比较教育学〕 我们暂且研究一下什么是比较教育学。说得简单些，比较教育学的特点就是用比较的方法研究教育事实。换句话说，比较教育学是把两个国家以上的教育进行全部或部分比较的科学①。如果说教育史是在时间上从纵的方面对教育事实的变化和发展进行观察的话，那么比较教育学则是在空间上从横的方面进行考察。在这个意义上，如果可以说教育史是教育的历史学，那么比较教育学则可以说是教育的地理学。

然而，并非凡是使用比较研究法的研究都是比较教育学。比较有时间上的垂直比较和空间上的水平比较，前者属于教育史的范畴，一般不把它包括在比较教育学之内。比较教育学始终是以空间上的横的比较即水平比较作为主体。

可见，从时间观点看，比较研究是以现状为主的。正如美国著名的比较教育学家坎德尔（L·Kandel）所说，"比较教育学是把教育史延长到现在的一门学科"②，它主要是面向现状。在这一点上，它和教育调查是相同的。这说明比较教育学是研究现状的一门科学。

从比较的单位这一观点来看，比较教育学是以国家为单位进行教育的比较。不言而喻，除以国家为单位外，还可以民族、文化圈、社会体制为单位进行比较。鉴于现代教育是以国家为中心的公共教育的形式发展起来的，因此以国家为中心进行比较不论在实践上还是在理论上都是适宜的。

〔实证性〕 通过上面的叙述，我们已大体说明了什么是比较教育学。比较教育学是一门实证性很强的科学。如同在伦理学领

---

① 施耐德：《比较教育学》，1961年，第25页。

② 坎德尔：《比较教育方法论》，载《国际教育评论》1959年，第3期，第273页。

域把实证伦理学称做比较伦理学一样，比较研究本来就具有实证性。这是因为，一般来说，比较研究是以事实为基础进行的。比较研究最先用于自然科学领域，其结果发展成为比较解剖学，就是一个明显例证。素称"比较教育学之父"的朱利恩(M.Jullien)说，教育学是以事实和观察为基础的，比较教育学在尊重事实的美国和英国比在德国和法国更盛行，这是很可以理解的。

可见，任何比较都需要从具体事实出发。希尔克(E.Hilkel)把规定这种比较研究法本质的特点称做"对象的现象性"①我们可以从比较教育学的历史中发现这种现象性。例如，其次，所谓比较教育学的发轫阶段就是。其次，所谓外国教育学阶段，从十九世纪至二十世纪，法国的库森（V.Consin)，美国的霍勒斯·曼（Horace Mann)，英国的阿诺德（M.Arnold）和萨德拉（S.Sadler）、日本的田中不麻吕等人也都撰写过许多有关外国教育的报告。这些报告在比较各国教育制度和在为改革本国教育提供基本资料方面都发挥了很好的作用。即使在今天，为进行比较研究，需要掌握有关外国教育事实的正确资料的情况也并没有改变。正如贝雷迪（G.Bereday）在其论文《关于在哥伦比亚大学取得的比较研究法的教训》一文中所指出的，除研究文献外，去当地进行旅行研究，是比较研究所不可缺少的因素。

由此可见，比较教育学不是确定一定规范的规范科学，而是以教育事实的本来面目为研究对象的经验科学。

〔比较的四个阶段〕 如上所述，比较教育学是实证色彩很浓的具有现实性的科学，在我们详细地研究它的研究方法之后，会更加明确这一点。下面我们参考希尔凯和贝雷迪提出的比较阶段学说，介绍一下比较的程序。

---

① 希尔克：《比较教育学》，1962年，第101页。

一、记述（description） 首先是记述阶段。这就是说，比较研究的第一步是从准备进行比较的各外国的教育开始记述。

为此必须首先搜集资料。我们认为需要搜集下述资料。

第一次资料：有关各国的各委员会的报告、各官厅的官方报告、议会和学术团体的讨论记录、法令、报刊的报道和社论、教育预算、教育计划、学校课表，等等。

第二次资料：有关各国的个人和集体的著作和文集、学术刊物、教育学事典、外国人撰写的对该国教育情况的调查报告，等等。

辅助资料：有关各国的与教育有关的传记、书信、旅游记、印象记、文学作品、影片、以及历史学、社会学、政治学、经济学、法律学等文献资料。

如上所述，为搜集资料，去外国直接考察或调查研究，是不可缺少的。

资料搜集好之后，接着要对资料做鉴别。为使比较教育研究成为科学的研究，非常重要的问题是对所搜集到的资料从各种角度进行鉴别。鉴别可分做外部鉴别和内部鉴别两种，前者是鉴别资料的真伪、资料形成的地点和时间、资料的独创性等；后者是鉴别资料的可信程度。

在搜集和鉴别资料之后，下一步是整理和分类。如何整理已搜集到的资料，对实际进行比较研究来说有极重要的意义。自朱利恩以来的比较教育学者都重视这个问题。整理方法中有地图法、图表法、表格法。所谓地图法，是按分布情况进行整理的方法，例如，把各国大学按综合大学和单科学院分类，用不同的标记注明在地图上。与此相反，各国的学制图，最好采用图表加以整理。另外，不能记入地图或整理成图表的资料，则按不同范畴分类整理成各种“表”。例如，贝雷迪在研究《1958年的苏联教

育改革》专题时，曾按学前教育、初等教育、前期中等教育、后期中等教育、中等教育结束后的教育、大学毕业后的教育等六个范畴分类，分别记述要点。

二、解释（interpretation） 在记述阶段之后，下一步是对所搜集到的有关各国教育事实的资料做出解释。这种解释不应着重在说明教育事实的“现状”，而应着重在说明“为何如此”的原因。换句话说，为能深入地理解教育事实，就要分析影响教育事实的各种因素。因此在做这种解释时，重要的一点是充分利用相关联的各门科学的考察方法和成果。

例如，尽管美国为援助发展中国家的教育每年都拨出巨款，但收效甚微。初期，美国的教育援助很受欢迎，可是后来，常常遭到本地人的厌弃和排斥。这是什么原因呢？贝雷迪从哲学、心理学、历史学、社会学、人类学、政治学、经济学、自然科学等八个方面进行了考察。

这就是说，他从哲学上用美国的人道主义观点，从心理学上用美国的盎格鲁撒克逊族的民族优越感的观点，从历史学上用美国摆脱孤立主义的观点，从社会学上用美国人的生活方式的观点，从人类学上用不断美国化的移民传统的观点，从政治学上用美苏对抗的观点，从经济学上用维护自由企业和私有财产的观点，从自然科学上用美国科学技术的观点，试图弄清美国教育援助对发展中国家产生的各种影响。

如果从社会学上用“美国人的生活方式”来探讨美国的教育援助收效甚微的原因，那么可做出如下的解释：美国人在衣、食、住三者中重视“住”，他们到当地后不是住进高级饭店就是住在可与有产阶级的私邸相媲美的豪华住宅里，每天从这些地方出出进进搞援助活动。这种生活方式给当地人的印象自然是很坏。

这样，对搜集到的资料做出解释，可以加深对资料的理解。

三、并列(juxtaposition)　在记述和解释阶段之后是并列阶段。从严格的意义上说，比较是从这个阶段开始。上述记述和解释，都是比较的前期阶段。

过去人们认为，比较教育学是罗列各国的教育资料，可是今天，如果不对资料进行比较，就不能称得上是真正意义的比较研究。为进行比较，首先必须并列资料使其具有可以进行比较的形式，这就是说，要确定一个比较范围。例如，这里有三份关于三国课程的资料。

· 日本学校传授花道。

· 犹太人小学校要求学生背诵犹太法律。

· 美国大学开设钻孔课。

这三种资料是彼此毫不相干的资料，但是从“特殊的课程”的观点看，这三份资料是可以求得统一的，而且可以相互进行比较。

在并列阶段，除划定进行比较的范围外，还通过对资料的进一步研究，形成进行比较分析的假说。例如，提出这样一种假说：从上述“特殊的课程”中能否看到弄清各该国家教育的一般性质的线索。这样一来，通过假说明确了下一阶段进行比较分析的要点，即可由假说中引出了比较分析。

四、比较(Comparison)　最后，在比较阶段，把作为比较对象的各国资料同时加以比较，验证并列阶段提出的假说。

以上面的例子为例，假说还可做进一步具体表述，即：日本学校传授花道，是否表示日本人追求恬静、美观的一般倾向呢?其次，犹太人小学校要求学生背诵犹太法律，是否意味着犹太人求知的严密性和献身精神呢？再次，美国大学讲授钻孔术，能否认为这是美国人重视余暇教育的一个线索呢？最后，在比较阶段，要给这些假说做出一定的结论。这就是说，把与这些假说有关的

各种资料放在一起加以相互比较和研究，以确定假说的正確与否。

综上所述，比较教育研究经过了下述阶段：从各国的教育事实出发，对其进行记述、解释、并从中确定进行比较的假说，最后通过对有关各国教育事实的同时比较来验证假说。因此可以说，比较研究法是一种很有效的实证的科学研究方法。在这个意义上可以说，比较教育学不仅是思辨科学，而且是作为教育实证研究的一翼的一门很能奏效的科学。

5．实证研究不追求价值

〔*无所欲的研究态度*〕 综上所述，我们已经清楚知道教育调查和比较教育学都是以实证研究为基础的，为确保这种实证研究是科学的，在研究过程中必须坚持无所欲的、不追求价值的态度。这是科学的要求和使命。无论站在什么立场上进行研究，如不持这种态度，便不能保证研究的客观性。

可是在实际研究中，经常存在着有损于这种无价值的科学态度的危险。因为任何一种研究，都不是漫无目的的，在其背后都有着研究者一定的立场和价值观的烙印。每个研究者都是站在一定立场上提出问题进行研究的。研究不可能没有任何前提，因此在搜集资料和解释事实过程中无意识地把这种立场和价值观掺加进去的危险，是经常存在的。也许从研究过程中完全排除这种立场和价值观的影响是不可能的，但是为使研究成为科学的研究，就必须尽全力消除这种影响。这也就是在研究过程中必须持不追求价值的科学态度的原因。

其次，与上述问题相关联，我们还想指出，也存在着假说把研究引偏方向的危险。如前所述，在教育调查和比较研究过程中，假说起着引出理论结论的手段的重要作用。但它毕竟是暂定的假说或推测而已。因此对假说的验证结果无论是肯定或否定，在科学

上同样是重要的，被否定的假说经过修正，便可推动研究前进一步。可是我们常常看到，那些缺少不追求价值的科学研究态度的人总认为自己提出的假说是绝对的，竭力使它合理化和正当化。这种人只搜集能证明自己的假说是正确的片面资料，而对证明假说不利的资料，不是予以贬低，就是不放在眼中。无论如何完美的假说，由于研究者的研究态度不同，也存在着使研究偏离方向的危险。因此可以说，坚持不追求价值的研究态度，确是科学的要求和使命。能否遵守这种要求，可以说是研究者的科学良心和训练的问题，是研究者的欲念问题。

〔对无价值性的批判〕 如上所述，实证研究要求在研究过程中坚持不追求价值的态度。可是存在一个问题，即能否从这种不追求价值的实证研究中得出指导实践的方案来的问题。关于这一点，众所周知，马克斯·韦伯(Max Weber)严格区别理论与实践、经验认识和价值判断。他主张经验科学是探讨实际经验的思维程序的科学，而发现约束性的规范和理想并从中引出能指导实践的方案，绝不是经验科学的课题。这就是说，经验科学在于阐明“是什么”，而不是教人们“需要做什么”。这就是韦伯所主张的著名的不追求价值的思想。

这种无价值的立场，当然受到站在不同立场上的人的种种批判。例如，站在理论与实践统一的马克思主义立场上的人强烈批判韦伯的把理论与实践、科学与政策加以隔裂的观点。其次，斯普朗格（E.Spranger）站在德国生命哲学的立场上批判韦伯，认为科学需教育人们理解人生的真谛，理解人的生命应为价值服务①。

---

① 沖原丰：《教育政策的科学基础》，载《教育政策学》，1958年，御茶之水书房。

在战后我国的教育学研究领域里，对韦伯的立场有支持者，也有反对者。后者的批判立场，自1950年以来，通过对教育社会学的批判而特别明朗化了。例如，教育科学研究全国联络协议会批判教育社会学缺乏问题感，说它采取逃避现实的旁观态度，而且在实证性和客观性的掩饰下使这种态度正当化。还有涂尔干等人的立场也受到了批判，因为他们主张教育科学中的客观性和不追求价值的态度，而被指责为暗中替权力当局效劳，与政府的立场同流合污。可见，这是实证研究容易落入的一个陷井。

其次，教育史研究会也批判不追求价值的立场。他们的主张是，一方面反对建立在德国唯心论基础上的教育学，另一方面又超越实证主义教育学研究的界限，以建立历史科学为该会的宗旨。他们认为，教育科学本来是为发现实践的指针而进行的科学研究；而与这种立场不同的是披着所谓不追求价值的外衣的社会学主义。站在这种社会学立场上的人，批判那种认为只要对教育事实进行客观调查便达到了研究目的，至于该种认识对何种政治实践有用则研究者无需过问的立场。

〔实证性与实践性〕 可是，上述各种批判所批判的究竟是韦伯的不追求价值的思想还是实证研究，未必很明确。如上所述，不追求价值确是实证研究的一个特点，它意味着在研究过程必须坚持不追求价值的研究态度。因此，恐怕无人怀疑实证研究是以不追求价值的态度进行研究的。

这样一来，上述各种批判似乎是在批判教育社会学等的研究始终进行实证研究，但又不能从研究中给现实提出“需要怎样”的方案来。可是，教育学研究能否给现实提供一定的行动指南或者是否应当给提出这种指南，这些问题是与如何认识理论与实践的关系，如何认识学者的使命等问题有关的学术问题。这些问题与作为教育学研究方法之一的实证研究没有直接的关系。在这里必

须区别在学术上作为问题的不追求价值和在研究过程中作为问题的不追求价值。

总之，对教育事实做不追求价值的记述和解释，以弄清各种事实相互间的规律性关系为目的，则是教育实证研究的特点。这种实证性是教育学成为科学的不可缺少的条件。不论站在什么立场上进行研究，也不论这种研究方向是由何种意识确定的，这种研究的价值，是由实证性的深度来决定的。实证性的深度越深，由实证研究中获得的规律性认识对教育实践的作用也越大。正如兰得贝格(A.Lundberg)所说，我们只有在“是什么”的认识基础上，才能制定出“需要做什么”的实践计划。①

冲原　丰

Ⅳ. 教育的实验研究

1. 实验研究方面的各种概念和术语

〔科学与实验〕 当我们提到科学一词时便会联想到实验一词，而且会认为实验离不开复杂的设备、精密的仪器、详细的数据，只有这些齐备，实验才是科学的。其实，这些并不是实验所具有的本质性的特征。

科学的使命在于确认或发现支配事物的规律性联系，借以预测事物的产生并谋求驾御它的能力。为实现这种科学目标所做的努力，必须遵循一定的方式。这种方式称做假说演绎法，它是科

① 兰德贝格：《社会调查》（福武直等译），1952年，东京大学出社版，第62页。

学的逻辑，即对某一事物或现象提出假说，演绎出验证这种假说的命题，如果命题得到证实，则认为假说是妥当的。这样，只有经过验证的假说，才具有科学的意义。实验就是实现这种科学逻辑的一种方法。换言之，实验是忠实地遵循科学的逻辑，更有效地接近科学目标的方法。可以说，人为地制造最严密地验证假说的环境，是实验的特征。对事物积极加工，制造验证假说与事实相对照的环境，以便在这种环境里通过对事实的严密观察，从而严密地、有效地验证假说。为制造这种环境而采取的各种措施称做条件的控制。本章开头所列举的实验设备都是控制条件的手段，因此实验也称做控制观察。

可是，在前一章中提到的以调查为代表的实证方法与实验有什么不同呢？从调查也是按上述科学逻辑进行的这一点来看，调查与实验没有什么差别。但是在进行调查研究时，对研究对象不需积极进行加工，因为通过调查至关紧要的是弄清对象的本来面目，在这时一般不需特别控制条件。由此可见，对条件的控制程度，是调查与实验的不同点。为弄清从调查中获得的假定的构思而拟定实验的假说，而其实验结果又能暗示新的调查方向。因此，调查和实验是相辅相成的。

〔假说及其验证〕 迄今我们未加解释地使用了假说、验证、条件控制等术语，倘能弄清这些概念和术语同科学的基本思考方法的关系，则可以进一步明确实验这种方法的性质。

如简略地给假说下一个定义，可以说它是论述事物间相互联系的某种推测。这样，假说的基本性质就表现在推测这一点上。换句话说，假说始终是假定地提供可说明从经验中获得的材料的命题。而这种假定性质常常有可能被假说中演绎出来的命题是否与事实一致的验证所否定。

唯有经受住验证的假说才具有科学的意义。因为验证就是用

事实来证明由假说推测的事物间的联系。假说经过验证，才获得可构成规律的资格，接近了科学的目标。

假说并不仅仅是关于事物间的联系性的假定的推测，它对推动科学研究具有重大作用。

首先，假说限定问题的领域。提出假说才能揭示问题的焦点，确认着眼的事物，并排除无关的因素。只有对如此加以限定的对象才能进行系统的研究。其次，人们可用假说把所观察到的杂乱的事实归纳成完整的东西。即使对限定对象进行观察，仅此一点，所观察到的事实并无意义。换句话说，只有与假说联系起来整理的材料，才是有用的。假说的另一种作用是它可以指出新的研究方向，这就是说，假说与实验结果相对照，便推动下一个研究起步。

可是，假说是怎样成立的呢？假说不是人们灵机一动，凭空想出来的。首先要把意识到的问题加以具体化，然后从过去的研究报告和所观察到的事实中归纳出假说来。这时，钻研过去的研究成果是极端重要的。说得具体些，就是要研究文献。这样做，假说才不会是凭空想象出来的。

其次，想谈谈假说的验证要经过哪些过程。假说有多种表现形式。数学形式、逻辑形式、语言形式，这些都是就其广义而言的。无论哪一种形式，都各有本体系的规则。例如，在数学表现形式中有数列的变换规则。假说，一方面与观察到的事物有着联系（意义上的联系），另一方面按表现假说的语言体系的规则，始终在该体系中进行演绎，就是说，在该语言体系中由假说至理论或由假说至各假定的命题，进行合乎逻辑的变位。在这时，我们根据假说的语言体系与其相对应事物相联系的规则，通过把所获得的假定命题同可以观察到的事物相对照的方法，来验证作为出发点的假说及其演绎过程的正确程度。要言之，所谓验证，不

过是假说根据语言规则进行变位之后，再一次考察假说与所观察的事实是否一致或一致的程度如何而已。

下面谈谈假说需要的条件。从上述验证假说的过程中可以看出，假说必须没有内在矛盾性。因为，验证是无力发现假说中的逻辑错误的。加之，还有一个与假说的形成有关的条件，即假说应尽可能地简练些。换句话说，如果就某事物间的联系性可以提出几种假说，那么在同样可验证的假说中，比较简单的假说是可取的。

〔**假说与实验操作**〕 如上所述，假说经过验证后才具有科学意义，而最严密的、有效的验证方法是实验。假说在被验证之前，即在确认其真伪之前，必须具有可验证的充分明确性。从另一方面说，即使为否定假说，也不允许假说有多义性。为使假说是明确的，其前提是，构成假说的概念必须是明确的。如果把一些与概念无关的或模棱两可的意思掺杂在假说里，那就不能形成为可验证的假说。还有，概念与概念联结在一起的逻辑性，即为确保在上述的假说中没有内在矛盾性，必须注意每个概念的严密性和明确性。

那么，怎样使概念达到明确呢？例如，提出下述假说："发现学习法对提高儿童的思维能力是卓有成效的"。让我们研究一下这个命题所包括的概念吧！"发现学习法"是一种具体的学习方法，可以给它下个定义。对它的学习程序，也可以在一定程度上加以详述，因此概念的规定性是清楚的，没有什么问题。但是"思维能力"又如何呢？思维能力和学习方法一样，对它们不做具体分析是难以下定义的。在什么情况下、什么行动上表现出来的思维能力呢？如果说通过测验能够衡量思维能力，那么只有详细说明测验的内容和实行的条件并在这个范围内才能给思维能力下个定义。这就是，在给思维能力下定义之前，必须做具体分析。同

样，对“提高”也好、“卓有成效”也好，必须做具体分析，才能使概念明确化。

我们使用语言，是要用有关的词和语明确地指明与它们相对应的事物或现象。在日常生活中，人们还不会感到很大的不便，可是某一词语一旦用做科学术语，那么，这一词语的对应物就必须是固定的，必须是明确无误的，否则会出现问题。即使出发点是顺应日常生活习惯，但为进行科学的研究工作，概念也必须具有作为科学用语的明确性和严密性，为此必须通过上述的具体分析使概念纯化。通过详细叙述具体操作而给概念下的定义称做操作定义。实验对概念的操作定义有最严密的要求。构成实验假说的概念，必须是在实验操作反复进行的情况下可以再现的概念，就是说必须保证它的共性。总之，同一实验，无论谁都可以操作，而且无论谁操作，只要按同样方法都会得出同样的结果来。因为具有共性的某种知识体系必定是科学的，为使验证的假说具有科学的意义，就必须保证概念具有这种性质。明确概念不仅是明确构成假说的概念，而且必须明确用于实验的一切概念。

用于实验的概念，都要经过某种意义上的量的处理。所谓量的处理是指扬弃了各种杂物，纯化了的概念。换句话说，概念的量的处理，是把这一概念纯化到一词一义的程度，即保证这个概念只能有一个涵义。

〔**变量及其实验控制**〕所谓变量，从广义上定义，指可具有几种值的特征或属性，如与前一项联系起来考虑，可以说它是表示量变的概念。有关实验的变量，大致有三种：自变量、应变量、控制变量。应变量是科学研究的对象，是我们拟说明和预测的事物。所以称做应变量，是因为它取决于特定的先决条件。在进行实验时，因变量随不同的先决条件而变化，借以说明它是怎样被先决条件决定的。这种先决条件因为能由实验者自由操作而称

做自变量。因此，实验的最终目的是，在这些变量的最广的领域内确立使因变量成为自变量的原理和规律。

与因变量的变化相联系的变量，除自变量外还有许多种。如果不排除这些变量的作用，即使从因变量的变化看，也不能肯定地说它全是由自变量的变化而引起的。这就是说，只有经常抑制自变量和因变量以外的因素使自变量发生变化的情况下，才能确定它对因变量的影响，两者之间的函数关系才成为研究的对象。而为弄清自变量和因变量之间的联系，必须在经常抑制其他变量的条件下操作自变量，这就是控制。通过实验经常被抑制的变量，称做控制变量。

现在用具体事例来说明上述三种变量。在做智力测验时，变量包括对测验项目的正确回答数、测验时间、被测验者的学习成绩、态度、年龄、性别，以及室内亮度、书写用具、测验开始时间，等等。如果实验的目的是弄清给测验规定的时间长短对正确解答的关系，那么自变量就是给规定的测验时间，因变量就是正确解答的项目数，而控制变量则是二者之外的变量，它是与因变量有联系的，而且是可以控制的。

不言而喻，实验的目的不同，变量中的自变量、因变量、控制变量也发生变化。

〔实验中的观察、测量和结果的统计处理〕 在实验过程中，观察的焦点全集中在因变量的变化上。这种变化经过计数和测定而数量化，成为实验的结果。可是，所得的结果本身并不能说明自变量和因变量的关系，因为除了自变量和控制变量之外，还可能有影响因变量的尚未查明的因素或虽已查明但还不能加以控制的因素。这类因素无规律地作用于因变量，因而对实验的结果不能产生系统的影响。换句话说，通常都通过实验来假定在一定程度上存在着这种因素。这意味着要反复进行实验（对同一个

实验体或多数实验体）。

自变量和因变量之间的联系，是通过这种假定来加以论述的。因此，需要使用一种方法来确定因变量的变化究竟是自变量引起的，还是其他因素引起的。这就是说，要推算出由于不可控制的因素的无规律作用所引起的自变量变化的概率。这种概率如果很小，我们就可以在某程度上弄清自变量和因变量之间的关系。实验结果的统计处理所具有的意义，就在于推算这种概率。

要从统计上对实验结果进行研究，必须使实验资料在某种意义上实现数量化。反过来说，以可统计处理的数量化为前提，对观察事实的结论才能用统计表现出来。

在包括教育在内的广阔的社会科学的实证研究方面，作为问题的事物，与其说着眼于它的物理性能，不如说更多地着眼于介入其间的人。即使作为纯物理现象直接处理，在其中也包含着与人有关系的命题。这就是说，与可以直接测量的教室亮度、儿童身高、体重本身相比，学生的智力、学习能力、社交能力，思维能力、创造性等常常是变量。如果这类量成为研究对象时，我们就必然要遇到一个测定的间接性问题。这就是说，如果只给对象提供基于任意单位的数值，便不能自然保证数值与对象间的对应关系，不会得出有意义的数量化。

在这种情况下，就要考虑在数值及与其对应的不可直接测定的对象之间，根据适当理论制定一个量表，即制定一个结构可表示数值对象增减的量表。制定这种量表结构才能实现有意义的数量化。在对数量化的资料做统计处理时，要经常考虑到给予数值以何种程度的量表保证的问题。例如，只是用做分类记号的数值（称名义量表），保证学习成绩优劣顺序的数值（顺序量表），或与智力检查标准分数相当的数值（间隔量表），以及可以规定为绝对零点的人的身高和体重的数值（比率量表）。我们必须经常

考虑到所处理的数值究竟属于哪一种量表。如果缺乏这种考虑，就会变成一场徒劳无益的数字游戏，也就失去了用数字这一客观性很高的明确语言来表达所观察到的事实这种数量表达法的本来意义。

2．研究对象与方法

〔**对象的复杂性与控制**〕 实验的本质特征在于对变量的控制，并通过对变量的控制而比较准确地弄清变化的原因。在实验中使用各种设备，对取得的资料加以统计分析，其目的也在于控制变量。

科学的实验，最好能有严密的控制，虽然这么说，由于研究对象的复杂而常常难以做到严密控制。因研究的领域不同，可能的控制度也不一样。但即使在不能进行严密控制的情况下，科学实验中控制变量的意图也是得到承认的，而且至少在科学逻辑上是允许的，尽管它不够精确。

可以从下述方面来考虑在实验中实现控制的程度如何。这就是说，对研究对象、研究者以多大积极性去加以控制的问题。在实验室里进行的理想实验，可说是处于它的极端的位置。这时，依靠实验设备和统计处理，一方面操作自变量，另一方面在其他变量都处于同样的共变状态的情况下严密观察因变量的变化。

处于控制的另一极端位置的实验，是在日常生活中进行的实验。这时，研究对象极端复杂，想控制条件是很困难的。可是在这种情况下，也可以进行某种意义的控制。积极的控制程度会减弱，甚至完全不可能进行，但是这种控制意图和努力是被承认的。例如，教师对学生进行生活指导时，发现班内同学关系不够融洽，他提出这种情况与家族结构有关系的假说。根据这种假说考虑问题时，必须考虑他从未关心过的问题，如性别、年龄、学习成绩、性格等等，即把这些作为控制变量来处理。现场教师要

直接处理的问题，也许不需要使用实验室设备，不需要制定实验计划便可解决。可是在这种情况下，最好还是要考虑控制的原理。这时，虽然不采取积极操作自变量的控制形式，但仍要对控制变量采取消极形式的控制。

可是，这种缺少积极控制的实验，常遇到一种固有的困难。这种困难的产生原因是：由于实验是在实践活动的高潮中进行的，所以就不得积极地进行妨碍这种活动的本来效果的实验。可是，通过上述的消极控制，也可以使在实践中所感知的经验事实具有科学实验的性质。

控制究竟能达到何种程度，这与实验对象所具有的固有复杂性有关。按照复杂的程度，从实验室里实验的对象开始逐渐过渡到日常生活中的复杂对象。为说明这个问题，现以用老鼠和鸽子所做的学习实验来研究一下学生在班级内的学习。在前者的情况下，要利用实验设备，并在可能范围内要控制实验条件和有关事物，而且作为问题的变量（如投放饲料的次数）是很简单的。与此相反，在后者的情况下，所注意的变量很复杂，对条件的控制也格外困难。

其次，在前者的简单情况下，通过实验确定规律并不是难事。因此，使用动物在实验室里所获得的关于学习的规律性，被认为有很高的普遍性。可是在班内所做的学习实验的报告，由于情况不同而带有很大的特殊性，这种实验结果很少被认为是普遍规律。两者的差别，是由各自对象的复杂程度的不同所致。这种复杂性与上述积极控制是相对应的。具有何种程度复杂性的事物与可能进行何种程度的积极控制，这两者是相互联系着的，而且与实验的技术有关。这就是说，随着实验技术的进步，复杂性的困难可以逐步得到解决，控制的程度也会提高。

〔理论·规律·模式〕 实验室的动物实验确实获得了精度

很高的规律，但这种实验不能称做教学实验。在教室里进行的实验甚为复杂和混乱，与确立规律性的科学的目标还相距甚远。我们在观察复杂的事物时，常引用比较简单的，能够较好地了解该事物内部结构的规律性或条理化的理论，以便能够求得较正确的认识。这时，已有的理论起着模式的作用。可见，模式是一种理论，它的最明显特征是它通过类推所表达的思想。这就是说，在比较明确地规定事物的规律性的情况下得出的结论，对未知部分的很多现象的解释作为一种假说提出来的时候，这种理论就是模式。而且这种模式可以就新的未知事物提出假说。

例如，斯金纳把通过动物实验获得的强化规律用于程序教学的一种教学方法，就是用模式进行类推的尝试所取得的成功的一例。其次，程序教学的方式和理论，也可以用作一般班级教学活动的模式，给在复杂的情况下进行类推提供线索。综上所述，理论、规律、模式、假说的相互关系，只能根据对象的复杂程度、对其积极控制的程度以及说明各种因素间的因果关系的确立程度来相对地确定。

根据以上叙述，科学中的基础实验的意义已经很清楚了。乍看来，也许会认为基础实验与日常生活离得很远，甚至与它毫无关系。但是，如果承认在理论、规律、模式、假说之间存在着层次性的联系，那么基础实验在它可以给日常生活问题提供模式和假说这个意义上，可以说它与日常生活问题有着重要的关系。

科学研究必然要进行基础研究。最初，基础研究对科学工作者来说也许仅仅是出于他们对学术的关心，但如果以另一种观点观察基础研究，它就具有一种新的意义，即对复杂的问题提供模式的意义。不应忘记，科学的进步就是以这种基础研究为基石而取得的。

在基础的实验研究和比较复杂的日常生活问题的研究之间存

在着上述的层次关系，这种情况使研究人员在研究复杂事物时容易陷入错误。这是因为在把基础研究成果作为模式使用时把它固定化了的缘故。总之，从基础研究中获得的模式只不过是用作推测或假说而已，如果把它视为解决复杂问题的定律那就错了。在这种情况下，复杂事物中与模式相适应的部分很可能首先显露出来，人们或许由此得出模式是正确的结论来。可是这种乍一看好似科学的实验研究成果，实际不过是与科学毫无关系的牵强附会的东西而已。由于社会科学的实验研究，其中包括教育实验研究的对象都很复杂，所以就更应当注意这个问题。

并木　博

3. 教育与实验研究

〔教育是实验〕　教育这种行为在某种意义上与实验研究很相似。教育是一种经常朝向特定目标的有意识的活动。这个目标就是使学生切实地掌握知识和技能，养成思维能力和待人处世的态度，或者是其他品质。总之，教育始终是朝向某种目标的一种行为。教师选择教育内容和方法，指导学生学习，就是为了实现规定的目标。

教育活动在任何时候都可以提出假说，即“使用如此这般的内容和方法进行教育使能最富成效地实现如此这般的目标”。这种假说如果得到教育结果的证实，最富成效地达到了目标，那么它就会被认为是正确的。反之，如果没有达到目标，或者较之其他方法的效果差，那么这种假说就是错误的，人们就会抛弃它而去探索新的内容和方法。这时，在实验研究中的自变量是内容和方法，因变量是教育效果。其次，在给教育行为提出某种具体假说时，与进行实验研究时一样，必须仔细地研究过去的教育经验和教育研究的成果。

当然，这样说并不意味着教育在任何时候都是抱有实验意图进行的。恐怕多数教师在实际教育工作中没有把为达到特定教育目标而采用的特定内容和方法作为假说来考虑。可是，他们却在很多情况下认为这是达到特定目标的最富成效的内容和方法。因此，在实际教育工作中，教师为达到教育目标所采用的特定内容和方法，应被视为具有假说的意义。

其次，即使在特定的教育目标和特定的内容和方法之间存在着规律性的联系，我们现在所使用的方法也不过是行之有效的方法之一而已。曾被认为是规律性的东西，由于新事实的被发现和科学的进步，在后来被否定了的情况，在科学领域中是屡见不鲜的。在特定的教育目标和达成这一目标的最富成效的内容和方法方面，出现这种情况的可能性更大。随着教育学和有关学科以及科学技术的进步，新的教育方法将层出不穷。因此在这个意义上可以说，无论意识到或没有意识到，现实教育是按教师所持的假说进行的。其次，在没有规律可循的情况下进行教育这个事实，也说明教育与实验有相似之处。

〔**教学论的实验研究与关于教育的实验研究**〕　如上所述，教育与实验之间有许多类似点，但决不能由此而忽略两者的重大差异。在实验中对研究人员来说最为重要的是，发现事物间的规律性，至于实验的结果具有何种价值，他们并不特别关心。相反，教师在教育活动中的最大愿望是达到教育目标。他们的活动目的是实现教育目标这种价值。这就是说，实验并不追求价值，而是以事实为基础进行的行为，但教育是受价值观点指导的行为。必须从这一点上严格区别教育与实验。

如果说教育是追求价值的，实验是以事实为基础的，不追求价值的行为，那么教育实验研究具有什么性质呢？

为回答这个问题，需要把教育实验研究分成两种情况来进行

探讨。其一是旨在确定与教育有关的事物的规律性所进行的实验研究；其二是旨在达到特定教育目标而去发现最富成效的内容和方法的实验研究。如果把前者称做关于教育的实验研究，后者称做教学论的实验研究的话，那么为探明思维的一般规律的心理学实验研究则属于关于教育的实验研究；而旨在发现为培养学生的逻辑思维或创造性思维能力而使用的教育内容和方法的实验研究则属于教学论的实验研究。

关于教育的实验研究，除从教育角度进行的实验研究之外，还包括在心理学、生理学、医学、生物学、药学、化学、物理学等学科内进行的实验研究。可见，实验研究不限于从教育的角度所进行的研究。当初就有不少研究不是从教育的角度，而是从心理学、物理学等各学科的角度进行的。可是，如果从教育的角度进行观察和使用的话，那么这种研究就不单是心理学、物理学的实验研究，而是教育的实验研究了。因此，关于教育的实验研究的性质与教育以外各学科的实验研究并没有什么不同，都是以事实为基础的验证。

与此相反，教学论的实验研究本来就是从教育观点进行的研究。不言而喻，在实验的程序和操作上与其他学科的实验毫无两样，严格遵循科学的逻辑。但不同之处在于，教学论的实验研究不是根据事实而是根据价值，说得具体些，是根据教育效果来进行验证的。其次，在进行实验时，必须考虑通过实验所验证的教育效果究竟对哪一种教育目标是富有成效的。对教育目标，当然要从价值的观点去研究。在这一点上，教学论的实验研究与价值有关。

教学论的实验研究在其受价值观所左右的这一点上，并不是教育实验研究的简单运用。它是从与教育实验研究不同的角度和不同的问题出发进行的研究。可是这并不意味着教学论的实验研

究与教育实验研究两者毫无联系，彼此独立进行的。两者的关系同生理学、解剖学与临床医学的关系、物理学与建筑学的关系相类似。换句话说，教学论的实验研究的假说，多半是从教育实验研究的成果中产生的；相反，从教学论的实验研究成果中可引出教育实验研究的新课题。其次，在各学科的实验研究成果中，从来被认为是与教育无缘的东西，现在也开始从教育角度观察和研究了。

在这个意义上可以说，教育实验研究与教学论实验研究是相辅相成的。在从与教育活动的关系上说，教育实验研究以教学论实验研究作为媒介，与教育活动发生关系。

〔教育心理学是不毛之地〕 在前面论述特定的教育目标以及为实现此目标所采用的最富成效的内容和方法时，我们曾说几乎没有规律可循，这是因为在实际教育工作中，卓有成效地达到特定教育目标的情况是很罕见的。下表开列的情况就是其中一例：在日本初中二年级学生中能正确解答表中问题者不到30％。这道例题属于初中代数中的最基本问题，如果弄不懂代数教材中的这类问题，是很难继续学习的。

例题：

如果a是正数，b是负数，试选出1—6中正确的答案，并用符号○把它圈上。		
1.$a<b$、	2.$a=b$，	3.$a>b$
4.$ab<0$，	5.$ab=0$，	6.$ab>0$

（昭和39年全国学力调查：初二数学题，全国平均正确解答率为28.9％）

教育效果为什么会这样呢？答案有两个。一是尚未发现或尚未懂得实际发挥作用的实现这种教育目标的方法；二是在现实中虽然有这种有效的方法，可是教师还不知道或者还未被他们使用。可是后一种答案，即现实中虽然有这种有效的方法，可是教

师还不知道或者还未使用的说法，是不正确的。日本的教师都是在教育方面受过专门教育的人。说多数教师明明知道存在有效的方法而只是由于懒惰或疏于职守而不去使用它，无论怎么说也是很难想象的。如此说来，在上述例子中表现出来的教学效果很低的原因，只能归结为还没有发现在现实中有效的教学方法了。

自梅伊曼（E.Meumann 1862—1915年）提倡实验教育学以来，教育实验研究已有许多建树。这些研究作为教育的实验研究难道没有意义吗？决不能这么说。不能否认，迄今的教育实验研究给我们在决定教育内容和方法方面提供了基础情报。可是迄今的实验研究，多是教育的实验研究，而教学论的实验研究与前者相比则为数甚少；其次，即使在属于教学论的实验研究中，它们在探索现实有效的教育内容和方法方面收效也不够显著。因此，至今还没有弄明白特定教育目标与实现这一目标的有效方法之间的规律，这种情况主要归之于担负教学论实验研究的教育心理学的落后。教育的实验研究虽然给教学论的实验研究提供了许多情报，可是也没有利用这些情报在教学论的实验研究方面取得长足的进展。

〔**是什么妨碍了开展教学论的实验研究**〕 关于教学论的实验研究较之教育的实验研究为数甚少，而且对实际教育工作贡献不大的原因，可能有以下几点。

首先，教育方面的各种概念并没有可供实验研究的明确的定义。在实验研究中，为验证假说，需要给自变量和因变量的变化下一定义；而为确定规律则必须用数量来表示它们的变化。教学论的实验研究既然也是一种实验研究，那么对它当然可以提出这种要求，即必须给作为自变量的教育方法、作为因变量的教育效果下一定义。可是，教育目标和方法常常不够明确，不是用只有单义的词所能表现的。例如，人们常说“由易到难”、“从简入

繁”但是这里所说的“易”、“难”、“简”、“繁”在很多情况下缺少明确的定义。

教育目标的问题也是同样情况。在很多情况下使用创造力、思维能力、道德态度等词时也是缺少给它们下个明确定义。教育方法的效果是依其达到的教育目标的程度来决定的。可见，如果用含糊不清的词来表示教育目标时，当然也就无法计划和进行旨在发现为实现目标而应采用的最高成效的内容和方法的实验。

除此之外，教学论的实验研究未能充分展开的另一个原因是，在教育工作者中有人认为“儿童不是土拨鼠，不能把他们作为实验对象”。教学论的实验研究是以发现能实现特定教育目标的最富成效的方法为其目的的。因此，这种实验必须在现实的教育环境中进行。实验的本质特征是假说和验证，假说经过验证并非总是正确的，因此，在实验中使用的方法，其效果可能不如先前采用的方法的情况是会有的。而且也不能排除实验可给孩子带来为实验者所预想不到的某种恶果。不可否认，对这种情况的畏惧以及基于这种情况的抵制情绪，也使教师和研究者对在现实的教育环境里进行实验研究失去了兴趣。

〔方法与条件〕 第三，最大的原因是教师对教学论的实验研究缺乏信任感。因为影响教育效果的因素极其复杂，很难把可想象到的各种变量都控制起来进行实验。影响教育效果的因素并不限于教育的内容、方法和教师能力。教师和学生的能力、性格、教材、班级集体、教室、教具、学校设施等各种因素对教育效果都会产生直接或间接的影响。在进行教学论的实验研究时，还必须控制欲通过实验验证其影响的各种因素以外的因素。人们想出了等质对照组法和交替法等实验方法就是为了这个目的。可是，即使使用完全等质的实验组和对照组来对实验因素以外的各种因素进行实验，其结果也不能对现实教育立即发生作用。通过

等质的实验组和对照组，可以弄清实验因素对教育效果的影响，但严格地说来，这种影响不过是该实验组和对照组的影响而已，它不能保证用于实验的其他两个不同的组在不同的条件下得出同样的结果。

前面我们曾经说过，某种教育活动"采用如此这般的教育内容和方法可最富成效地实现如此这般的教育目标"的假说。可是如果说得确切些，这个假说应当这样表述："在如此这般的条件下，采用如此这般的教育内容和方法可最富成效地实现如此这般的教育目标"。即使教育目标相同，但由于教师和学生的能力、性格、教材、班级集体等条件不同，也会有不同的最富成效的内容和方法。

所谓最适宜于特定教育目标的方法，实际上是最适宜于特定条件的方法。过去的教学论实验研究大多对这一点考虑欠周，因而好不容易地搞出来的实验研究成果，不是没有用于现实教育工作中去，就是被错误地滥用了，从而导致教师对教学论的实验研究产生了怀疑和不信任感。

〔教学论的实验研究是不可能的吗？〕 如上所述，在教学论的实验研究方面确实存在种种困难，但不能由此便认为进行教学论的实验研究是不可能的或是徒劳无益的。

用以表示教育目标和方法的词涵义不清，一词多义，的确给实验研究造成种种困难。可是，在实验时从操作角度给概念下定义，虽程度不同，却是任何实验研究难以回避的。在这方面，我们寄希望于教学论的实验研究，把教育方面的各种概念逐步明确起来。至于教学论的实验研究给孩子们带来的消极作用，如在实验前拟定假说和制定计划的阶段能予以慎重考虑是可以防止的。不言而喻，在进入实验研究以前，需要充分研究教育实验研究和调查研究的结果。

当然，即使在实验前做了慎重考虑，也难免对孩子产生只能是消极的效果。可是，不进行教学论的实验研究，沿用旧有的教育内容和方法进行教育，这对儿童也会产生消极作用。所以进行教学论的实验研究，乃是因为现在采用的教育内容和方法未能给予我们所期望的结果。因怕产生消极作用而不进行实验研究，这无疑是剥夺了孩子们用富有成效的方法接受教育的机会。说得极端一些，这是用荒诞的方法进行荒诞的教育。这同样会给孩子们造成危害。问题在于，进行或不进行教学论的实验研究，哪一方面给孩子们造成的危害更大，如此而已。

在考虑这个问题时最重要的一点是，与其考虑教育效果的大小或可能产生的一时的消极作用，莫如仔细地考虑一下这种实验是否有损于孩子作为人应当享有的幸福和权利。

影响教学效果的因素极端复杂，给实验研究造成了种种困难，但这不是教学论实验研究的致命伤。影响教育效果的因素虽然多，但并不是说，不控制住所有因素就不能进行实验研究。在可影响教育效果的诸因素中，有的因素产生的影响极大，有的很小甚至完全可以置之不理。至于哪一种因素有决定性影响，哪一种因素可以不加理睬，却因教育目标不同而异，不好一概而论。例如，在工具学科的教学中，教师和学生的能力、教育的内容和方法、教材和教具是对教学效果影响很大的因素。

在制定实验计划时，很难确定对特定教育目标来说什么是重要因素，什么是可置之不理的因素，但从以往进行的实验研究成果中可以获得有关的重要情报资料。此外，利用统计学知识也可用数学方法求得几种因素的相互作用。如果利用教学机器从教学论实验中排除教师的因素，就可以只挑选能满足程序的前提条件的学生进行培养了。当然，用这些方法也不能处理影响教学效果的所有复杂因素。但是可以说，随着教育实验研究和科学技术的进

步，进行教学论实验研究的困难也会逐渐减少。

最后一个问题是教学论的实验研究能否发现对现实教育起作用的规律。如前所述，教学论的实验研究不仅应把内容和方法与效果的关系作为研究对象，还应当把内容、方法与条件放在一起来研究它们与效果的关系。通过这种研究，弄清特定的教育目标、特定的内容和方法同条件的规律性关系之后，教学论的实验研究对现实教育才能发挥积极的作用。

沼野一男

4．实验的方法与技术

〔在实验中组的等质性〕 正如我们反复阐述的那样，实验研究的本质特征表现在为验证假说而人为地控制变量这一点上。可是在教育这种复杂的活动中要想完全控制变量是极端困难的。甚至可以说在现实中几乎是不可能的。因此，为在教育实验中能最大限度地控制变量，就需要周密地拟定计划。

例如，为研究某种教学方法是否比过去的教学法更能取得好的效果，曾用不同的方法在两个班内教学，在这种情况下，即使比较两个班的效果，也是毫无意义的。这种实验结果所以说是毫无意义的，因为没有保证所选班级的等质性。一个班使用新教学法教学，另一个班使用老方法教学，用新教学法上课的班在考试时即使取得了好成绩，也不能仅仅根据这一点就说新教学法比老教学法好。用新教学法教的学生，也许原来的外语水平就高，也许授课教师受到学生的欢迎从而提高了学生的学习兴趣。

为控制教学法以外的这些变量，我们认为最好在同一班级由同一教师来教学，在一段时间内使用老方法教学，然后用新方法教和同样时间进行教学，最后对教学效果进行比较。可是这种作法也有明显的缺点，这表现为使用老方法和新方法所讲授的内容

不同，比较两种方法的效果也就失去了适当的标准。其次，也很难说，用老教学法进行的教学对新教学法的效果没有影响。

〔**控制组法**〕 对受到复杂因素影响的事物来说，如欲通过实验查明特定因素或因素群的影响，那么如何控制构成研究对象的因素以外的因素，则是一个问题。为了解决这个问题，人们在过去想出了种种实验法，而在教学论的实验研究中最常使用的方法是控制组法。

所谓控制组法，是在可能的情况下把自变量以外的因素分成两个等质组，对其中一个组（实验组）给予作为问题的实验因素，对另一组则否（控制组）。此时，实验组与控制组的差异，仅仅表现在有无实验因素上。各组的因变量的变化完全取决于是否给予作为实验因素的自变量。因此，只要能保证实验组与控制组的等质性，就能够对自变量和因变量的关系做出一种解释。

还以上述外语教学法的比较实验为例，如以控制组法做实验，其程序大致如下：首先，对能影响外语教学效果的年龄、智力、性别、社会经济状况等因素，在可能范围内使实验组与控制组做到等质之后，先在两个组内进行一次同样的测验。实验时，在实验组采用新方法教学，在控制组采用老方法教学。实验后，在两个组内再进行一次同样的测验。用下列公式来验证新教学法的教学效果好的假说。

$$(A_2 - A_1) - (B_2 - B_1)$$

公式中的A_2、B_2表示在实验后于实验组和控制组进行测验时的成绩；A_1、B_1表示两个组在实验前进行测验时的成绩。所以在实验前组织事前测验，其目的是把它作为各种教学法产生的教学效果的刻度，以测定实验前与实验后的成绩之差。用这个公式得出之差如果是正数，且从统计上肯定为有意义时，假说就得到了验证，否则，假说便不成立。

用控制组法得出自变量和因变量之间的具有首要意义的关系，是指自变量以外的因素的等质性在实验组和控制组中得到了完全保证而言。可是在现实中，如在教育活动中，要取得这种完全的等质性是很困难的。控制组法的局限性恰恰表现在这里。因此，要尽可能构成两个等质组，对其中之一提供实验因素，对另一个则不给提供。此外，人们还想出一些其他方法，如把这种关系加以倒置的方法（交替法）；为控制最难控制的遗传因素而使用孪生婴儿，把一个放在实验组，把另一个放在控制组（这种方法称做孪生儿法）。可是使用这种方法，也不能期望得到完全的等质。解决这种困难的方法之一，是扩大实验用的样本范围。因为样本越多，不可控制的那些残余因素，就可平均地作用于实验组和控制组。关于获得等质组的困难程度，我们将在下一章《实验计划法》中做进一步的探讨。

〔实验计划法〕 实验计划法由实验计划和变量分析组成，它的特征是从实验之初就制定可对实验结果做变量分析的实验计划。这种方法试图把控制法和其他方法难以回避的共变因素的不完全相同作为分析的标准。根据这种方法，可以把实验中不能控制的误差成分用做检查实验因素效果的标准。此外，这种方法有一个优点，即它能把多种因素同时放入一种实验里，高效率地检查出每种因素的单独效果。更为重要的是，它能同时检查出各种因素间的相互促进和相互抵消效果的相互作用。这一特点是前述各种实验方法所不具有的。

实验计划法的基本点如下。通常我们通过实验可以得到一些观测值。实验计划法提出一种假设，即把全部观测值的变化看做是放入实验之内的各种因素与它们的相互作用以及误差成分引起的变动之和，实验计划法以误差成分为标准，试图查明哪一种因素或哪一种相互作用对观测值产生有意的影响。这种检查方法称

做变异分析或方差分析。为使这些分析方法成为适用的，事先要制定实验的计划，这就是实验计划法。

不言而喻，使用实验计划法并不能完全解决控制复杂的实验因素的问题，而且这种方法的适用范围并不是无限制的。可是，把实验计划法用于具有许多复杂因素的教育时，它能成为更严密地和更有效地进行实验的有力工具。可以预计，在今后的教育实验中，这种方法将被更多地使用。

不言而喻，由于实验技术的进步已可把复杂对象置于更高程度的控制之下，这种情况将进一步推动今后的教育实验研究。我们还期望，从教育的实验研究本身产生的这种技术进步，能与教育这一研究对象所固有的性质相呼应，不断有所发展。

〔实验室实验的一例〕 如果研究对象比较简单，那么在实验室里实验时，控制条件的程度会是很高的。下面试以眼睑反射的实验为例来说明①。在实验中提出的假说是："对60岁以上的老人做眼睑反射，其条件的消失要比年轻人所需要的时间长"。为验证这一假说，对一批儿童、大学生、60岁以上的老人进行实验，在控制条件相同的情况下，来比较条件出现和消失的过程。被试对象全是男性，其中8—10岁儿童15人（平均年龄为9.36岁）、18—25岁大学生15人（平均年龄为20.63岁）、62—84岁老年人13人（平均年龄为70.5岁）。让被试对象坐在暗室里的牙科医疗用椅上。发出"准备"的信号，指示他们把视线对准前方125厘米处的直径为60厘米的乳白色圆形玻璃窗上。在隔壁房间里对实验的必要刺激进行控制和做记录。

条件刺激是把圆形窗的亮度从0.05英尺烛光（光的亮度单位）增加到1.5英尺烛光；无条件刺激是以500毫秒向右眼送2.0磅/平

---

① 布朗、盖泽尔哈特：《年龄的差别在眼睑反射上的差别》。

方（压力单位）的空气。此外，从给予条件刺激至给予无条件刺激之间的时间差是500毫秒，给予条件刺激的时间是一秒。对每个被试者所给予的条件刺激和无条件刺激各为80次，每次的时间间隔按事先的规定，或为10秒，或为15秒，或为20秒。做完80次条件反射之后，对各被试者做20次消除试验。在进行消除试验时，同样给以条件刺激和无条件刺激。这时两次刺激的时间差延长至1,500毫秒。

上述实验的结果如图 1 和图2所示。图1的左侧表示给予条件的过程，右侧表示条件消失的过程，两者都是根据10次实验整理出来的条件反射的比率。

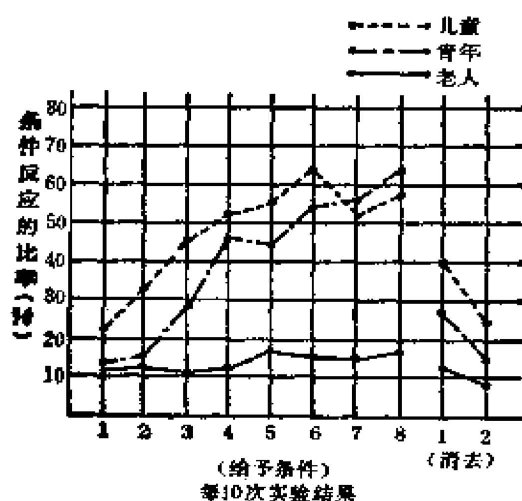


图1. 年龄函数的条件及其消失

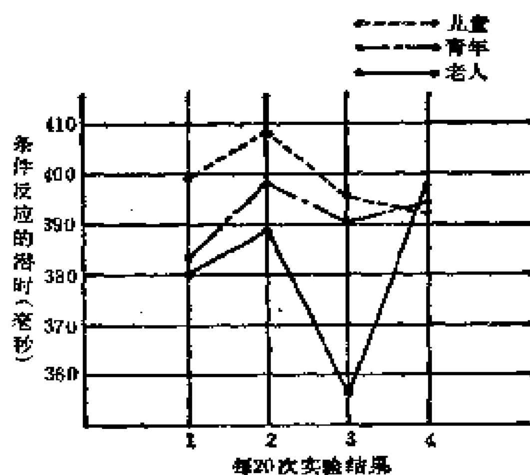


图2. 年龄函数的条件反射的潜时

从图 1 可以看出：a、在做60次实验之前，儿童的反射率常大于青年人；b、在最初20次以前的实验中，青年人与老年人的反射率几乎没有差别，其后，青年人的比率明显提高，而老年人的比率几乎无变化。c、在消失过程，年龄越大的组反射率越小。图2所表示的从给予条件刺激直至引起条件反射的时间（潜伏期），是在各组中进行20次实验所得出来的。潜伏期的缩短可看做是引

起条件反射的一种标志。

从图2可以看出：d、至60次实验时，儿童的潜伏期比青年人和老年人长；e、在最后20次的实验中，三种人的潜伏期几乎一致。此外，据统计检查的结果，把在给予条件过程中产生的条件反射的次数，在儿童和老年人之间以及青年和老人之间均留有2％的有意差，可是在儿童和青年之间没有这种有意差。至于在消失过程中的反应次数，根据方差分析的结果，没有发现在不同年龄间存在有意差。根据上述结果，不能说这个假说已得到验证。但是已大致弄清楚，在实验室进行实验时，为进行控制究竟需要什么设备和什么程序。

在这种实验中，我们必须研究如何控制实验中的变量问题。

〔利用设备进行的条件控制〕 在这类实验中变量的控制程度如何呢？实验中的自变量是年龄，因变量是参加实验的各组的条件反射率和潜伏期。其他变量，例如给予刺激的条件可通过实验设备完全控制起来。因变量的变化情况也要机械地做出准确记录。因此按上述的控制程度来说，这是一种控制度很高的实验。但反过来说，这种实验是很简单的，使用这种设备就足够了。可以说做到了完全控制。其实在这种实验中也不能说在各方面都做到了完全控制。这是因为，三组被试者除年龄这种变量外，其他各方面是很难保证完全是等质的。为解决这个问题，要把被试者的取样范围扩大，以便给使用分析法提供条件。利用这种方法能够透过被试者的各种复杂情况看出误差成分。

这种实验本来不是为教育上所想到的问题而做的，纯粹是出自对心理学或生理学的兴趣而做的。可是如果我们考虑到作为教育现象的基本机制之一的条件反射原理，就理应把这种实验看作为教育的实验研究。这种实验在严密控制的条件下即使能获得精密度很高的规律，但由于在现实中与此同类条件的教育环境实际

上是没有的，因而这种规律并不能直接在现实教育工作中发挥作用。在这个意义上可以说，这种实验只是一种学习模式，可以构成教学论实验的基础。

〔在日常生活中进行实验的一例〕 自古以来人们就对学习中的赏与罚的效果问题争论不休，下面想以实验为例说明在实践中怎样验证这个问题①。

一般都认为，儿童看到同学受到教师的表扬或斥责时自己会受到"暗强化"作用。现在想通过实验来验证一个问题：什么时候发生这种暗强化，是在竞赛的时候还是在非竞赛的时候。被试者是小学五年级学生，共160人。学生按每班男女学生各20人编成四个班。对两个班的学生说明是竞赛，对另外两个班的学生不说明是竞赛。测验题目是符号题，在八个图形下面写上相应的数字。实验时间一次4分钟，在两天内连续做两次。在第二天，根据第一天的成绩和男女学生数，把各班一分为二。在开始解题前，根据第一天的成绩，对班内半数学生给予"明强化"（表扬或斥责）。这就是说，无论是在竞赛班或在非竞赛班，都有半数学生在同学面前受到正强化（即表扬）（EP组），另一半学生受到负强化（斥责）（EN组）。在竞赛班内，没有受到任何评价的学生因看到同学受到正强化而暗中受到了负强化（IN组）；在非竞赛班内，他们由于看到同学受到负强化而暗中受到了正强化（IP组）。把从第二天测验的正确解答数中减掉第一天的正确解答数所得之值作为测度，以此来分析实验结果，得出各组在竞赛和非竞赛情况下的平均值（表1）和方差分析表（表2）。

---

① 杉村健：《竞赛与非竞赛情况下的暗强化》，载《教育心理学研究》，1966年，第4期。

表1　　　　第一日和第二日的正答数之差

		EP	IN	EN	IP
C	平　均	38.15	31.25	37.15	41.35
	标准差	18.21	20.02	19.09	16.68
NC	平　均	42.75	32.55	27.05	30.75
	标准差	16.27	16.99	16.30	18.17

注　C（竞赛情况）NC（非竞赛情况）
EP（明的正强化组）
IN（暗的负强化组）
EN（明的负强化组）
IP（暗的正强化组）

表2　　　　正确答数之差的方差分析

Source	df(自由度)	MS(均方)	F(方差)
(C-NC)	1	547.60	1.65
(P-N)	1	1562.50	4.70*
(E-I)	1	211.60	—
(C-NC)×(P-N)	1	19.60	—
(C-NC)×(E-I)	1	36.10	—
(P-N)×(E-I)	1	176.40	—
(C-NC)×(P-N)×(E-I)	1	1768.90	5.33*
error	152	332.14	

* P<0.5

〔实验因素的组合〕　在这种实验中根据实验计划法把三种实验因素（竞赛与非竞赛、表扬与斥责、明强化与暗强化）放在一起来分析实验效果。如果在日常生活中可以使用实验计划法，那么就可以把各种更多的因素放到实验中去，不仅测定因素的单独效果，而且查明它们的相互作用。因此可以说，实验计划法缩短了多种因素错综复杂交织在一起的日常生活和实验之间的距离。在上述实验中使用了实验计划法也是出自这种意图。

实验组是根据第一天的测验成绩和性别编成的。八个实验组

在成绩上是等质的。表①是从第二天测验的正确解答数中减去第一天测验的正确解答数所得值的平均值和标准偏差。在检查了八组有同样的方差之后，便做表②所示的方差分析。

首先，从表①平均值中可以看出：1、在竞赛班中，IP组最好，IN组最差，EP组与EN组的差别很小。这就是说，在暗强化中，正负的效果不同，而在明强化中则没有多大差别。2、在非竞赛班中，EP组最好，EN组最差，IP组与IN组的差别很小。这就是说，在明强化中，正负的效果不同，而在暗强化中则没有多大差别。3、EP组和IN组在竞赛与非竞赛的条件下没有明显差别，而EN组和IP组在竞赛的情况下成绩最好。

从平均值表中虽然能够看到上述倾向，但不能直接抓住各因素间的相互关系。如果看一下表②方差分析表，首先可以看出三种因素的单独效果（主效果）中只有强化的正负（P—N）在5％的程度上起作用。这种情况说明，强化的正负这一因素即使认为它对因变量的成绩变化并无影响，但在一百次中也不少于五次。其次，竞赛和非竞赛（C—NC）、明或暗（E—I）强化等因素是不起作用的。换句话说，这些因素即使在现实中对成绩产生影响，也是偶然的。两种因素的相互作用（C—NC×P—N，C—NC×E—I，P—N×E—I）都是不起作用的，即使它们对成绩有影响，也不过是偶然的。

可是，三种因素的相互作用是起作用的，这就是说，由于竞赛与非竞赛、强化的正负以及强化的明暗这三种因素相互作用的结果，使成绩受到影响，而且这种影响并不能认为是偶然的。从表①中可以看出，1、2、3三种情况确是三种因素相互作用的结果。例如，在竞赛的条件下，IP组的大值表示它是竞赛、暗强化和正强化这三个实验条件共同起作用的结果。再如，在同样竞赛的情况下，IN组比较小的值，则是竞赛、暗强化和负强化三种实验

条件相抵消的结果。

现在提出的实验，是从在什么情况下，以何种形式进行赏与罚会收到最好效果的角度对假说所做的验证。在这个意义上可以说，它是教学论实验研究的一个例子。正如这个事例所表明的，在教学论实验中象这个事例中出现的多种因素错综复杂纠缠在一起的情况是很多的。但实验计划法在弄清各种因素的相互组合的影响上，可说是教学论实验研究的有力武器。

〔**在现场加强控制条件的事例**〕 在学习指导方法方面，经常利用实际班级进行实验研究。可是，现实的教育环境因受各种复杂因素的影响而很难充分加以控制。因此，利用某种特定的教育方法即使在实验中取得教育效果，也不能断定这种效果是由于使用这种方法才获得的。在实践中，由于使用适当的机器进行实验，对条件的控制程度已经显著提高了。下述程序教学便是实验研究的例子①。

这种实验的目的在于验证一种假说：教幼儿读词和句子的时候，使用声音反应的方法会收到最好的效果。被试者 188 人，他们都是幼儿园的孩子，智商范围在67—138 之间。根据被试者的智商和事先的测验成绩（读的流畅程度）把他们分成等质的两大组。一组是在学习时要求声音反应的组，另一组是不要求声音反应的组。各大组又细分为26个小组，实验在小组中进行。

使用的教材是传授40个单词的 700 程序画面。这个程序通过屏幕和耳机传给被试者，它的内容，除反应指示外，对声音组和非声音组毫无差别。例如，在屏幕上出现下述句子。

---

① 麦克尼尔：《程序教学作为阅读方面的研究的工具》，载《程序教学》，1962年第1期。

Children
children woman day

这时通过话筒向声音组发出指示："最上面的一个词是children。请读出声音来，children。在下面一行中哪个词是children？"对非声音组，只要求他们"注意看children一词"。

实验时间每天为15分钟，共进行三周。实验是在三个不同的学校里进行的，使用设备包括有类似语言实验室的小教室。程序画面投影到屏幕上。给每个被试者提供了耳机和反应装置，他们可以把从耳机中听到的指示和提问录下音来。此外，对声音组的被试者还配备了话筒，试者可以把每个人的声音反应记录下来。此外，还记录被试者回答提问的情况，对正确的回答示以蓝色灯光，对错误的回答示以红色灯光。这样，被试者本人也就可能知道自己的回答是否正确。

程序教学结束之后，立即组织测验，采用口试与笔试两种形式。在口试时，要询问学生是否想继续参加这种程序学习，并拿出一些词和句子来，检查学生能否读出来。笔试题目是多项选择式问题，共51个，其中包括程序教学中传授的全部40个词。

笔试的结果是这样：在51个试题中，声音组的平均正确解答数为31题，非声音组的平均正确解答数为25题。此外，在没有进行特殊训练的控制组中进行同一测验时，平均正确解答数为12题。声音组与非声音组的差别在 $P \leqslant 0.01$ 的差别有极显著的意义（$t=4.8$）。如果把声音组与非声音组的各小组做一比较，则可发现声音组各小组的成绩都比非声音组的成绩要好。实验结果还表明，要求声音反应对智力低的被试者特别有效。这种方法提高了他们的学习兴趣；用程序教学，男生的学习成绩要比女生好（$P \leqslant 0.01, t=3.65$ 其差别具有极显著意义），等等。

〔程序教学与实验条件的控制〕 通过上述实验，可以说教儿

童学词和句子的时候，要求他们做出声音反应是一种有效的方法的这种假说已被证实。结果表明，不仅声音组作为一个整体比非声音组的成绩好，而且各大组的26个小组的成绩也同样是声音组高于非声音组。

各大组分成26个小组，各小组进行比较这就意味着需要把同样的实验做26次。从控制实验条件来说，这是很重要的。因为实验使用程序教学法，各组的实验是重复同样的实验。可是在一般情况下，在同一条件下多次重复一种实验研究并不是轻而易举的事。如果不使用程序教学法，而单凭教师讲解，指示和提问来做实验，其困难程度是可想而知的。

即使把刺激词和选择题投影到屏幕上，如果担任实验的教师不是一个人，那么，在讲解、指示和提问的方法上也会因人而异。此外，还要考虑到教师的能力和性格对被试儿童的影响。由于在各小组实验中不能完全控制这些因素，因此也就不能仅从有无声音反应这一点来解释实验的结果。如果各小组的实验全由一位教师担任，可能会很好地控制住这些因素，可是由于反复进行实验也就很难保证教师总是处于同样状态。不能不看到，由于疲劳或当时的情绪，会使教师在进行讲解和指导上出现微妙差异。特别因为这种实验与语言有关，教师发音的粗细，语调的抑扬顿挫等差异都会影响实验的结果。

总而言之，人在做实验时，该人的能力、性格、实验时的身心状态都是难以控制的因素，都不免对实验产生影响。可是如果采用程序教学法便可以从实验现场排除教师的这些个人因素。在这种实验中，由于各种讲解、指示、提问都已录音，这样被试者的学习条件就是相同的了。

程序教学的这种特点，使实验可在同样条件下反复地进行，使假说的验证更为准确。程序教学作为教学论的实验方法还有一

个优点，这就是，由于具体地详细记载了教材的组成、提示的顺序、对学生发出的指示，于是就容易检查实验过程是否准确地反映了假说。其次，由于连续地记录学生的反应，便可通过把各阶段的反应与事后测验的成绩相对照的办法来更加深入地思考实验的结果。

教学论实验研究由于作用于它的因素极其复杂而不易获得决定性的结论。可是，程序教学这种方法在其适用领域内能容易地控制实验条件，因而在这个意义上可以说，它不仅是指导学习的方法，也是进行教学论实验研究的方法。

沼野一男　　并木　博

终　　章

今后的教育与教育学

大河内一男　　梅根　悟
波多野完治　　吉田　升（司会）

Ⅰ．劳动教育与余暇教育

吉田：近些年来人们从各种角度研究起教育问题。这种情况的出现，说明教育是个重要问题，需要很好地研究它。我认为，教育所以变得越来越重要了，它的背景是社会发生了巨大变化。首先请大河内先生谈一谈教育问题引起人们普遍关注的社会条件吧！

大河内：吉田君方才提到了社会的变化，我想这个问题涉及面很广。首先，我认为这是第二次世界大战后各主要产业国家的共同问题。从战争的废墟中站起来的各国，无论是胜者还是败者，在经过一段时间之后，都花很大力气恢复经济。日本也不例外，而且它的恢复速度非常快。我认为经济成长论所以引起人们的注意，它的背景也就在这里。其中尤其引人注意的是，引进新的生产技术以及搞技术革新。

引进新的生产方法，迅速实现自动化，以及连续自动工作机的出现，遥控技术的使用，这一切不仅把现场的生产劳动，而且把全部事务性劳动、事务性组织都很快地纳入了这种结构。我认为，这种变化远远超过了第二次世界大战前的工程师和职员所管理的生产技术和事务性劳动的范围。

为了适应这种变化，就需要有计划地培养年轻一代人，否则他们不仅不能掌握新技术，也跟不上企业的经营管理的变化。其次，在学术界从事学术研究和调查工作的青年研究人员方面，在构成上也发生了变化。譬如说，电子计算机的迅速推广使用，就要求那些从来不熟悉它的各个专门领域的学者能了解它的性能并养成熟练使用它的特殊能力，不用说在发生这种根本变化之后，

各官厅机构和行政部门如果继续保留第二次世界大战前的行政组织或持有当时公务员的观点，都是行不通了。换句话说，就是“人”落后了。在这个意义上无论从哪方面说，重新培养能够适应战后二十余年巨大变化的“人”，至少对他们进行部分再教育，已经成为十分迫切的任务。因此可以说，今天的教育担负着战前从未遇到过的新课题。

可是，在发生如此巨大变化之后，也就是说在经济成长、自动化、电子计算机革命、控制论等新的科学技术层出不穷的巨大变化中，人的主动性逐渐消沉，甚至被埋没了。在教育的名义下，培养出来为数可观的丧失了主动性的年轻人。

因此我认为，怎样使用教育这个武器来调整社会提出的新要求和面对这种要求的人丧失主动性的情况，是当前的重要课题。我谈的意见全是外行话，只是深有所感而已。

吉田：由于设备实现了工业化，社会发生了巨大变化。在这种变化过程中，人的主动性越来越被忽视了。方才已经指出这正是教育需要加以解决的课题。现在是否请梅根先生谈一谈。

梅根：我也有同感。我认为这里有两个问题。其中之一是在新的技术革新时代，一定要使用新的劳动方法。因此，为参加劳动做准备的职业教育或劳动教育的内容如果不做大幅度的改革，就不能适应时代的要求。

现在即使在资本主义社会里，劳动时间也缩短了，余暇时间增多了。将来，当劳动时间缩短到七小时、六小时、五小时的时候，将有一种既不属于脑力劳动也不属于体力劳动的类似精神劳动的东西会逐渐增多起来。总而言之，劳动时间逐渐减少，余暇时间逐渐增多。且不说五十年后的情况将会怎样，有人说三十年后劳动时间就可能缩短到五小时或四小时。到了那个时候，人怎样生活呢？这是个与前面提到的主动性有关的重大问题。我想有

两个问题值得注意，一是不致忽视人的主动性，不致使人堕落，二是怎样度过无损于人的称号的工作时间和余暇时间。

这些问题使我联想到亚里士多德《政治学》的最后一章《教育论》。我认为，《政治学》的最后一章是《教育论》这件事本身就具有重大意义。在这一章里，亚里士多德提出了普通教育应当向儿童传授的内容：1.阅读和书写；2.绘画（有时传授，有时不传授）；3.体育；4.音乐。其中阅读、书写、体育是实用科目。在希腊，绘画也是实用科目，即制图。体育的任务是培养勇敢精神，主要为了实用目的。可见在四个科目中四分之三的科目具有实用目的。如果用今天的语言来说，就是职工教育、实业教育、为了生存的教育，为了劳动的教育。只有音乐这个科目略有不同，它是为了度过余暇时间而进行的教育。亚里士多德说，说实在的，这才是真正的教育。他虽然只举出音乐这一个科目，但除了它必然还有别的科目，他说以后再讲。可是流传至今的《政治学》没有提到这个问题，看来他是说了半截话。

因为上述原因，亚里士多德把为了劳动的教育和为了度过余暇时间的教育严格区别开来加以论述。时至今日，无论为了参加劳动的教育，还是为了度过余暇的教育，都已发生了巨大变化。人们对余暇的教育的认识，也不能同亚里士多德时代同日而语了。余暇教育已经成为大众教育的课题，变得越来越重要了。

我想顺便说一句，在读《政治学》的这一章时会遇到娱乐一词。这个词的涵义与为了度过余暇时间的音乐是不同的。娱乐是为了劳动。在劳动与劳动之间有休息时间，它的作用是消除劳动的紧张状态，恢复体力。这和我所说的音乐教育、为了度过余暇的教育完全是两码事。我所说的为了度过余暇的教育不是指这种教育，是指怎样使人名副其实地度过真正不劳动的闲暇时间，怎样用以提高人的精神境界的问题。以今天的日本为例，星期天

玩一天，精疲力竭，第二天一上班就吊儿郎当。可是造成这种情况的娱乐行业极其盛行，人变得越来越颓废堕落了。

我说的可能长了些。我认为，综观亚里士多德以后的教育史，直至今日，教育论中的主流是主张为了参加劳动，为了从事职业而进行教育。裴斯泰洛齐也好，马克思也好，都这样主张。马克思认为，为了培养新型工人，必须考虑到劳动内容的变化，如果不掌握可适应工种变化的更综合的劳动技术，就不能适应新的工业社会发展的需要。因此，他主张实行广泛的综合科学技术教育。现在流行的全面教育、全面发展，在马克思时代，"全面"实际上是指全面的生产技术。我认为，马克思没有来得及论述余暇教育问题。

波多野：是这样，那时需要劳动十二小时以上啊！

梅根：要看到今天有一种与上述全面教育、全面发展不同的全面发展已经成为需要加以研究的课题。必须把亚里士多德所说的音乐包括在内来考虑今后的教育问题。

吉田：余暇这个词，还有经济学使用的再生产这个词，按照人们的通常理解，被认为是一种具有最小限度的需求或者是多余之物的意思。特别是当余暇变成一种消费时，就没有任何能量了。为了改变这种离奇古怪的认识，以便以更积极的态度对待这个问题，这就和人的主动性问题有很大关系。在希腊时代，"学校"这个词就有"余暇"的意思。我认为需要重新研究这个问题。

梅根：关于主动性问题，我认为需要从两个方面加以研究。一是在劳动现场的主动性问题，二是在从劳动现场解放即在余暇时间的主动性问题。

波多野：前几天我看了一部影片《逆流而上》，题材是取自美国某州一位年轻女教师在高级中学的一段经历。由这部影片联系方才二位先生的发言，我感触较深的一点是，教师和学生一同顺

楼梯而下是件轻而易举的事，如果她迎着人群逆"下"而上，在美国的情况下确实很困难。在这里出出进进的高中生都是身材魁梧的年轻人，比教师身高力大。如果在从前，这样身强力壮的年轻人一定得去参加劳动了。现在他们都进入高中学习，这说明随着生产力的发展，在社会上有相当多的人不劳动也可生存了。他们享有受教育的权利，这也说明社会给人们提供了余暇时间。尽管如此，他们并不勤奋用功，许多人的品行不端。这部影片所描写的故事发生在义务教育延长到高中教育的州，该校教师认为学生根本就是"坏的"。不用说这种情况是"每况愈下"，而那位想逆流而上、真挚热爱教育事业的主人公必然有一番十分痛苦的感受。

我说得可能极端些，让这样一些人进入高中接受义务教育究竟是为了什么？这实在是值得令人深思的事。日本今后也将实行高中义务教育，无疑，社会进步、产业进步会给高中生提供自由学习的余暇时间。但为了适应那种情况下的教育，需要尽早地从小学或从小学以前就应采取措施，做好准备。

Ⅱ．学校的新职能

梅根：现在谈到了义务教育问题。我认为，义务教育从提出到现在，情况已发生巨大变化。起初，义务教育规定儿童进小学学习四年。因为儿童去做工可以挣到一些钱，父母都愿意让他们去做工，这时国家只好强迫儿童入学。可是这样一来，激怒了农民，发生了焚毁校舍的事件。当然今天的义务教育与明治初期的义务教育已经完全不同了，因此必须改变看法。过去所说的"义务"，是指父母应负的"义务"，而不是指孩子应负的"义务"，

因为孩子还没有承担责任的能力，没有自主性。当年对父母来说，地租、征兵和义务教育令是三害。尽管如此，国家仍然采取了强迫入学的制度。

日本实行初中义务教育的初期，渔民认为送孩子上学后他们不懂怎样干活儿而拒绝义务教育。可是在今天，对多数人来说，送子女入学已是天经地义的事。即使废除义务制，初中的入学率恐怕也不会降下来。这是因为有了劳动基本法。现在高中的入学率已经超过70％①，城市里的入学率还要高些。这样，即使没有规定为义务制，孩子们还是入学校学习。可见波多野先生谈的情况在不实行义务制的情况下也会发生。现在许多孩子抱着这样一种想法进入了学校：虽然没有学习的兴趣，但是也没有必要去劳动；再玩上一段时间也无所谓，在什么地方玩呢，当然在学校里玩是再惬意不过的了。高中里有这类学生，大学里也有。老头子经营一个类似中小企业的公司，虽说孩子将来得继承这份产业，可是现在还可以让他们再玩上二三年，并不需要他们在公司里管事。将来还可以把他们作为大学毕业生雇用回来，所以让他们入了大学。这类学生不会拼死拼活地学习，他们毫无上进心，入学是来消磨时间的。可是学校按旧大学观念、旧高等学校观念拼命地给他们灌输传统的学问，致使他们难以找到玩乐的时间。在这种情况下，许多人旷课，只求拿到及格的学分。这种青年人是不乏其人的。

那么学校需要怎样办呢？如前面所讲的，一方面需要培养能适应劳动现场变化的人，另一方面需要传授给他们相应的娱乐之道。我认为，这些都是需要通过学校解决的重要课题。如果教师本人没有意识到这一点，就不能促进孩子们成长。可是我觉得，

① 1980年5月已达到94％。——译者注。

今天的教师还没有意识到这些问题。

波多野：再过十年、二十年，劳动时间将大大缩短，余暇时间将会增加。我认为，即使到了那个时候，对人来说，劳动依然是最有意义的事。劳动时间再少，也是人生的头等重要大事。如果教育不能使学生树立起视劳动为人生最大需要的人生观，相反，他们只是向钱看，为了寻求娱乐而被迫去劳动，那么这种教育是失败的。

还想补充一点，如果不能教会人们怎样利用日益增多的余暇时间，教育同样是失败的。因为这样最终将培养出一些只知跟着娱乐行业共浮沉的人。以上两种情况都不应忽视。

Ⅲ．培养自主性和创造力的必要性

吉田：需要从劳动和度过余暇时间两个方面来恢复人的自主性。这是一个极为重要的问题。对劳动有用，对度过余暇时间有用，这在教育上是否是性质完全不同的两个问题呢？这正是问题的关键。例如，现在产业界需要有想象力和创造力的人。按其性质来说，我认为这种人并不是在余暇时间做消费性游乐的人，而是善于创造性地思考问题的人。

梅根：我也有同感。我想举一个身边的例子。我任职的和光大学设有艺术专业，有些学生专攻绘画。我想他们的前途有两个：一是以绘画或雕刻谋生，做这方面的专家；二是把绘画作为度过余暇时间的手段。女生从学校毕业后要不了二三年就做了家庭主妇，她们并不想成为画家，可是想在余暇时间画画儿。她们不受娱乐行业诱惑，有了余暇时间，譬如星期天，便整天执笔作画。这样的女性已经不乏其人。同样都是绘画，可以说都是从事

创造性的活动，但有的用之为劳动，有的用之为消遣，有的作为一种职业，有的纯出自爱好。

搞文学创作也是这样。科学中可以说有一种趣味科学。我认为，不论是用于劳动，用于职业的科学，以及用于满足趣味的科学，在内容上是相同的。有许多创作活动，既属于一种职业，也属于消遣的一种手段。

问题是有些活动不能令人产生兴趣。譬如说，在自动化车间里两只眼睛整天盯着指示灯的人，不会把这种活动看做是乐趣（众笑）。如果长期地从事这种注视指示灯的简单工作，神经将会受到损害，造成神经衰弱。因此，有这种注视指示灯作业的工厂需要怎样组织生产，怎样经营管理，怎样改善车间的条件，以及诸如此类的问题，都需要通过培养有创造力的新型工人的途径来解决。其实这两方面是一致的，目的虽说是两个，但在教育现场，实际上可以似乎是没有的。

吉田：今天的大学生也好，中学生也好，他们的想法却不是这样。大河内先生可能了解得很清楚。在今天，很多青年人所想的，不是学自然科学、社会科学或是文学，而认为只要能进东京大学就好。为什么要进东京大学呢？因为毕业后可进第一流公司任职。为什么要进第一流公司任职呢?因为可以买到一辆半新不旧的汽车，有车可坐。这些全不是关于工作和消遣的创造性的思想，而是一种消费欲。从进入高中时期起，就按这种消费欲来做出抉择，这不能不说教育存在很多问题。

大河内：您说的这些现象，我也深有同感。东大的问题姑且不说（众笑），方才谈到的余暇和空闲时间问题，从来没有象今天这样把它同教育问题结合起来加以讨论。人们怎样自主地安排余暇和空闲时间，探讨这方面的教育问题已作为今后最重要的课题提到议事日程上来，这有着十分重大的意义。

从问题的相互联系角度看，同是消遣，西洋人和日本人是根本不同的。在我的印象中，日本人从战前开始就对消遣不大感兴趣。

波多野：一有空闲时间就有内疚之感。

大河内：是这样。总而言之，有了余暇时间不是好事……（众笑）人们就是抱着这种想法长期生活过来了。那个时候，生活艰苦，收入很少，必须从清早干到深夜，才得以勉强糊口。这样一来，自然而然地就忽视余暇时间了。有了余暇时间，一家老小反而要饿肚子了。人们对余暇时间产生了一种不正确的认识。偶尔有了余暇时间，也会有一种不舒服或过意不去的感觉。从来也没有过背着别人悄悄去玩乐的念头。在战前，日本人从来没有想过作为一个人，应该希望这个社会逐渐增加余暇时间并抓紧这个时间去娱乐，也从来没有想过把余暇和劳动结合起来。

这种不正常的情况延续到战后。可以说，在日本还没有出现过重视研究扩大余暇时间以及从教育的角度如何利用余暇时间的想法。教育结构和教师的性格仍然保留着战前的残余影响，战前对余暇时间的偏见仍然发生作用。因此，即使劳动基本法缩短了劳动时间，或者事实上由于工会运动的展开而使余暇时间逐渐增多了，谈论余暇问题已成为人们的话题，但余暇时间并没有得到很好的安排。实际情况正如前面所说的那样，余暇时间虽然增多了，但并没有根据个人的见识和判断来加以安排，没有被人们自己充分利用。余暇时间犹如自己身外之物，而且它基本上被纳入了大企业提供的消遣日程表上了。因此可以说，在某种意义上人们完全丧失了自主性。似乎只有完全脱离每天劳动的余暇，只有忽视劳动的余暇，除此之外，再没有别的余暇了。余暇的幅度越宽，人们的自主性也就丧失殆尽，个性被埋没，和劳动的距离也越来越大。

欧洲人的劳动观与日本人完全不同。从十八世纪以来，欧洲人就认为“劳动”是“痛苦的事”、是“麻烦的事”，应当尽量缩短它。他们有着日本人所没有的一个大前提，他们认为不劳动的时间就是人的消遣时间，消遣对人来说是理所当然的事。基于这种认识，余暇时间便是属于自己的，由自己来安排。因为有这种自信，他们就拼命扩大余暇时间。工会也采取这种政策，对怎样度过余暇时间发挥着指导作用。

在日本是另一种情况。只要有余暇时间就好，只要有消磨余暇时间的费用就好，而一切准备工作全由旅行社给包揽下来了。因此我认为，在这方面人有被完全埋没的危险。

梅根：回顾明治时期的教育，譬如音乐，由于突然引进了西方音乐，而把日本传统音乐抛弃了。但正如大河内先生所说，日本民众的余暇观与西洋人不同。日本人一有了空闲时间，不是跳舞，就是弹三弦琴，或是学琴，让孩子们的生活充满乐趣。农民有了空闲时间，就做俳句。《奥州小路》俳句纪行诗集所以能问世，就是因为所到之处都有闲暇的农民追随他，支持他的结果。

在明治以后的学校里这种现象绝迹了。在学校里学的音乐，在家里不能演唱。即使想用钢琴伴奏唱歌，可是家里没有钢琴……因此，这只是学校的余暇教育、艺术教育，而与家庭生活毫无联系。

随着入学考试变得严格起来，音乐、绘画、文学等课程都评分了，这样一来，学习只是为了应付考试。从明治到今天，学生从入小学便学绘画，初中毕业后就进入企业。然而在企业工作的初中毕业生，能在星期天或在夜晚等空闲时间执笔绘画的人，究竟有几人呢？在音乐方面，热衷于那种离奇古怪的音乐，达到了入迷的程度（众笑）。这种音乐和学校音乐是格格不入的。未必能说它是学校的延长。总之，这方面的问题很多。我想，自明治以来在小学校的科目中所以增加了江户时代所没有的音乐、绘画、

美术和文学，是有意义的。这就是说，真正发挥它们的作用的时代将会到来。

根据这种观点，也许我说的是奇谈怪论，如果高中的入学考试测验所有学科，那么孩子们就会努力学习音乐和美术了。如果不把它们例入考试科目，孩子就会把它们置之脑后，不加理睬。因此，学校教师要求把它们列进去，但我想这样做未免过于残酷无情了。那样一来，就不会有趣味教育。可是上述情况在现实生活中却根深蒂固了。

Ⅳ. 发展能力和终生教育

吉田：在技术革新时代，必须发展智力。此外，为了安排好现已出现的余暇时间，情操问题、艺术问题，已作为极重要的问题被提到日程上来了。请波多野先生从心理学角度谈一谈发展智力和发展直观能力的关系好吗？通常所说的学习似乎不能综合地说明这个问题。

波多野：关于这个问题，我认为皮亚杰和布鲁纳的观点很启发人。根据皮亚杰的观点，创造力的本源是一种类似生命的能，这种能的结构化在任何时候都需要借助于智力活动。因此，无论是从事艺术或别的什么工作，只要采取一定的结构，就需要智力活动。在所谓感情这个限度内，它一般可称之为能群，就其形式来说，能量不过多一些或者少一些而已，但只要采取某一种形式，就需要智力的作用。我觉得这些假说是很有意思的。

可是在现实生活中，人的学力也好，能力也好，都同社会状况有着具体联系。这样说有三层意思。一层意思是说，在从前非常需要的能力，现在已经变得不那么需要了。这种能力就是在记

忆中塞满需要记忆的东西。即使在今天，记忆力强对事业也会有所帮助，但是已经不如从前那样为人们所需要了。只要查一下有关书籍或资料就可以立即找到想找的东西，此外还可以利用电子计算机检索信息。新情况层出不穷，需要有适应新情况、处理各种问题的能力，就是说，要具有提出假说、进行判断和决策、制作新产品的能力。因此，如何发展智力的问题同需要什么能力的问题有着密切关系。这是第一层意思。

另一层意思是说，按从前的观点，人大概过了二十岁，能力就不能再发展了。可是已查明，至少到五十五岁以前，人肯定是有学习能力的。问题是这时的学习能力与二十岁左右时的能力相比多少降低了一些（相当于最盛期的三分之二）。总之，是有学习能力的。过去认为人到了五十五岁、六十岁左右便完全丧失了学习一种新语言的能力，其实不然，即使到了这个年龄，仍有人能够学习。

还有绘画，正如梅根先生所说，只要诚心诚意地去做，那么在整个一生中绘画技巧都会不断提高。发现这类问题，可以说是近二十、三十年来的一个最大变化。从前人们认为，在道德情操方面是有发展能力的，而在智力发展方面大体停止在儿童期，此后就没有发展能力了。可是今天，任何事物如果不同全部智力结合起来就得不到发展。这种智力发展贯串于人的一生之中。这一发现是心理学做出的一个重大贡献。

梅根：几年以前，世界科学家联盟在莫斯科举行了“关于高等教育、技术教育讨论会”。参加这次会议的日本代表团的报告文集已经出版，在卷首登载了苏联科学院物理学家谢苗诺夫的演说。他站在物理学家的立场阐述了今后三十年、五十年的世界发展远景，并提出了教育如何发展的问题。他特别强调创造性的教育。现在所说的创造性教育，与其说为了参加劳动，不如说是为

度过余暇时间，其中包括从事科学活动在内。与文学、音乐一样，科学作为一种消遣活动，必然成为民众的事。民众也需要把科学活动作为自己消遣的方法来掌握它。因此，专门科学家要在工作岗位上推动科学技术，民众也要把从事科学活动视为乐趣。他说，在未来的社会里，在各个村镇里都将为民众建立起类似日本上野科学博物馆那样的机构，人们不仅去那里参观，听介绍，而且自己做实验，自己思考，自己钻研。总而言之，要使科学研究成为一种兴趣，成为民众的一种娱乐开展起来。那时可能需要配备指导员，三十岁、四十岁、五十岁的工人前来做指导。因为有人做指导，可以把它称做社会教育。对社会教育问题，今后需要从科学角度加以认真研究。

从日本的现状来看，虽然还是很遥远的事情，我在前面说的趣味教育和职业教育在许多部门里其内容是相同的。如果考虑到这一情况，那么继社会教育、学校教育之后的所谓继续教育，今后就应受到更大的重视。

吉田：自古以来，日本的社会教育是指男女儿童的社会教育。自明治以来形成一种普遍看法，认为社会教育是在偏僻落后的农村地区开展的教育，或是对未能进入学校的男女青年以及学校中的落后生进行的教育。这种教育固属重要，但今后的社会教育还是应从人在一生中需要不断地接受教育的角度来加以考虑。

V．发展能力的教育

大河内：方才波多野君谈到学习能力到相当年龄还是处在发展中的问题。我想，除了这种意义上的学习能力外，还有属于另一范畴的“学问能力”。这种“学问能力”也许是专门的研究人

员所特有的，譬如说，在数学等发展特别迅速的领域里，人到了二十多岁便达到了智力顶峰；如果年到三十，就如同相扑力士一样步步走下坡路了。当然这不是说在这以后将完全停滞不前，毫无进步。虽然继续走上坡路的人还会有，但在任何一门学科领域里非常重要的问题是，要在一定年龄之前一鼓作气地实现飞跃。没有实现这种飞跃的人，可以说是缺乏学者的气质。

学问能力不同于学习能力，它在一个人比较年轻的时候便达到了顶点。因此，学术开发在发展迅速的领域里日益趋向年轻化，而在数学和物理学领域里尤其是这样。汤川博士在很年轻的时候就取得了成就，提出了新思想。在各不同专业领域里取得飞跃进展的年龄是有差异的。那些从事对实际工作毫无裨益的学术研究的人，会被别人讥笑为那个傻瓜在干着什么蠢事，其实在他们的学习方法中潜藏着飞跃的因素。我听说，近一时期来，不论哪一学科的学者只要成功地深入钻研本学科的细微领域，或在使用电子计算机方面做出成绩，便可获得学位，获得教师的资格。这样一来，最终不能有所飞跃的学者将会越来越多了。

例如，有一位非常伟大的理论物理学家想提出一个关于中子理论的假说，他为此冥思苦想豁然开朗终于在非常年轻的时候提出了这一假说。于是围绕这种假说，有成百上千的年轻物理学者撰写起极为翔实的论文来，对假说做了种种实证，许多人因此获得了理学博士学位。事情到此就为止了。如果在这以后，没有再出现提出伟大构思，在学术上有所飞跃的大学者，那么成百上千的学者就会毫无作为了。这种依持等待飞跃的情况，无论在自然科学还是社会科学里都是一样。

方才波多野君所说的，人即使年事已高，仍然具有学习能

---

⑬ 汤川秀树，1949年获得诺贝尔奖。——译者注

力。那么在今天的情况下，为迅速发展一国的文化艺术或专门学术，怎样培养这种特殊能力，确实是个重要的问题。

波多野：的确是个重要问题。学习能力虽然在人的一生中都能有所提高，但是无论从事什么工作都有一个最佳年龄的问题。美国俄亥俄州大学的雷曼对这个问题很有研究。他对从事各种工作和某门科学研究的最佳年龄都做了详细统计。据他的统计，譬如说，在文学史上，诗歌创作的最佳年龄是22—23岁；小说创作的最佳年龄大致在30岁左右，可是作家写出脍炙人口的名著的年龄似乎在40—50岁之间。在物理学和化学方面，有伟大发明或发现，大多在30—40岁之间。可是现在大学实行的培养博士的方法，似乎超过了做学问的最佳年龄，例如数学、诗歌创作就是这种情况。还可以举音乐为例，从大学毕业修硕士课程的时候，已开始走下坡路了。今天的大学教育，对各门学科、各种专业都采取了不加区别的作法，是很值得研究的。

大河内：这已经是涉及大学研究院的问题。现在我国实行六(小学)、三(初中)、三(高中)、四(大学)的学制。进大学研究院还需再加上硕士课程(二年)、博士课程(三年)。况且各领域的情况也不同，例如，在社会科学领域，修完大学研究院五年课程之后，即使幸运地做了助手，但收入也十分微薄。由助教晋升为副教授需要几年。本来应当在学术上取得突飞猛进的时期，却没有所需要的环境。生活负担重，心情忧郁，在这种情况下刻苦钻研，奋力求自勉。结婚，生孩子。回家之后精疲力尽，怎么还能搞学问呢！

我已不记得什么时候曾对研究生说过，学者也有个适龄期的问题。正如姑娘有个结婚适龄期一样，年轻学者也有个适龄期。到了一定年龄结婚，就是说在姑娘的适龄期结婚，这是作为妻子和母亲，作为人的一生中的最佳时期。学者也有个适龄期，你们

的年龄可能都已超过了适龄期，换句话说，你们的妙龄年华已经过去，也许不大可能飞跃了。研究生听了我的这番话很不高兴。尽管这样，我还是认为确实有个适龄期的问题。

梅根： 大河内君的话使我想起几年前在一次学术会议上发生的事。一些物理学者集会讨论共同利用研究所的问题，会是在名古屋大学的等离子波研究所召开的。当讨论最热烈的时候，汤川君突然插话说："你们搞的根本不是什么学问。"只是对某人提出的假说进行实证，搜集数据，开动机器，得出数字，验证它是对是错，是否成为理论，这些都算不上是做学问，而是干技术工人应做的事。日本政府只肯拿钱资助这类活动，而不肯资助我们基础物理研究所搞的这类研究(众笑)。我们不做那些工作，也不搞什么计算，我们研究所根本就没有科研科目。如果问我们研究所是搞什么的，那么说得简单些，是大家凑在一起东拉西扯，闲聊。在这种闲聊中会冒出什么新东西来。不珍视这种自由研究，科学就不能发展。汤川君极力这样强调，我也有同感。

若想实现飞跃，只做应由助手做的搜集数据，整理资料等工作是不行的。我也这样认识。现在的学生知道的东西相当多，而汤川君和朝永君① 在从高中到大学时代所学的东西不到现代学生的几分之一，很不顶用。他们自己也这样说过。可是他们一旦研究起物理学来就那样卓有成效地钻进去了。我想，这未必是靠高中或大学的讲义得来的，而是靠自学。他们一下子就钻进去了，正是处于飞跃的年华。只要钻进某一门之后，就专心致志地搞这一门，而不再搞别的了。可是今天的学校教育，从来没有这样做过。各门学科如不取得相应的分数，便不能跨入大学之门。因此只追求积累知识。无论在培养有真才实学的学者方面或是在发展

① 朝永振一郎：物理学家，1965年获诺贝尔奖。——译者注

人的创造力方面，这种教育难道不都是南辕而北辙吗？

大河内：也是和方才谈的飞跃有关的问题，战后，年轻人即使有这种飞跃的愿望也是难以实现的。我认为一个原因是，生活方式过分强调过“伙伴”生活，不许个人单干。任何时候都是在小组里或和同学们集体讨论，一起学习，一个人单独思考的机会却很少。似乎大家一起学习才是符合民主精神的。自己一人思考问题，刻苦钻研，做出独立判断的时间微乎其微，少得可怜。一起学习的时候，精力充沛，讨论热烈，积极性很高，可是一个人自学的时候，就左顾右盼，毫无自信，六神无主。这种人怎么能够飞跃呢！

归根到底，要实现飞跃的人必须是敢于一人行动的人。个人行动为主，再辅之以共同讨论或漫谈、聊天才可能是有效的。因此我认为，要在学术上飞跃，必须开发创造力。如果说这在教育的各个阶段都是极重要的因素的话，那么就要打破从小学直至大学毕业所采取的那种年轻人不在班组集体中就不能学习、就不能有所作为的生活方式。让学生有较多的时间一个人学习，这是教育工作上应该予以考虑的一个极其重要的方面。

VI. 教育学应研究什么？

吉田：我们在前面谈到了在技术革新时期的劳动和余暇发生了质变，因而需要培养有创造力的人的问题；谈到人到成年还必须学习的问题，以及集体和个人的关系问题。教育学需要研究诸如此类的各种问题。可是迄今的教育学在从正面研究这些问题时，原来的传统方法已经有些陈旧过时。可以说，教育学要实现飞跃也有一个“适龄期”的问题。请各位就今后的教育学应如何发

展的问题谈谈高见……

梅根： 和上面的情况一样教育学的问题，教育学者的问题。说起来也都一样是没有实现飞跃的问题。说得难听点，我们仍然没有超过进口教育学的阶段。从美国进口也好，从苏联进口也好，都没有超过进口和消化教育学的阶段。也可以说，至今仍停留在明治阶段。日本的教育学者要拿出些创造性来。因为我们这些人已经超过了方才大家提到的适龄期……（众笑）只有寄希望于年轻学者，除此之外再没有出路了。我想，年轻的教育学者，不要搞进口教育学，要拿出干劲来。总是说某苏联人怎么说的，某美国人怎么说的，这怎么行呢！年轻的学者要进一步发挥创造性，拿出自己的成果来。如果不是这样，日本的教育学真的要老朽化，落后于时代的发展了。

大河内： 我对教育学可说是全然无知，没有发言权。可是，专门搞教育学的人也未必清楚，从日本全国来说，在今后二十年，学校培养什么样的人才最符合社会的需要，他们应当具有什么样的教育程度，应当从哪一类学校毕业。经济企划厅已提出今后二十年日本经济发展和国民生活提高的种种设想，勾划出今后二十年日本的人口形势和经济增长速度，可是至今还没有提出通过教育手段培养所需要的人才的设想。有人认为，学校增加了，教育水平自然也就提高了，还有人认为，义务教育的普及率提高了，就万事大吉了。我认为从这种敷衍一时的粗糙前提出发来考虑今后的教育问题是不行的。二十年后需要具有什么素质或具有何种能力的日本人，需要通过什么教育手段来培养，关于这类问题的纲领性的设想，至今专门搞教育学的人还是心中无数。对这种情况，我们是不满意的。

还有一个问题。我们回顾一下教育史，可以看到英国教育学，或确切说英国教育，具有大英联邦的传统。教育的目的在于

开发人的能力。培养领导人始终是英国教育的课题。

美国人是从另一范畴，即从市民这个角度来培养未来的美国人的。既然是市民教育，当然其前提就是数量要多。

德国人是培养国民。这是从德国的传统背景中产生的。由此可见，各国培养的年轻一代人都各具其特有的性格。

可是，日本战后二十多年的教育在这个问题上极不明确。教育基本法用文字来歌颂的崇高理想在现实的教育活动中未必都真正起作用。经过战争失败和制定了新宪法的日本，通过已进行多次改革的教育手段在今后二十年准备培养什么人：是培养英国式的青年或美国市民，还是培养德国国民？我认为在战后的日本教育学中并没有提出这种与国家的存亡攸关，与本国过去的历史密切联系的未来的教育蓝图和观念。

或许有人会说教育学这门学科同这种观念无关。可是在认为六·三·三·四制是可取的，并全力以赴推行这种学制的时候，没有把这种动人心弦的教育观念同日本所期望的“人”的问题结合起来提出具体方案，这难道也是无可非议的吗？教育学界人士没有提出这种方案，确实令人感到不满。

吉田：我认为现在提到的这个问题，在本全集第十五卷《道德与国民意识》中还需详加论述。前面提到，关于今后二十年的各种数据资料，可以从经济企划厅获得。根据经济要求固然可以制订出培养什么人和培养多少人的计划，但认为教育只要把它承包下来加以具体化就行了，这样的观点还是不够的。因为教育是百年大计，不仅要看到今后二十年，还必须看到一百年。经济企划厅是从生产劳动力的角度来考虑一个时期的计划，但正如在前面谈到余暇问题时所说的，人具有各种复杂因素，制订教育要更复杂得多。我们的话题已经转移到制订教育计划的问题上来了　请梅根先生谈谈好吗？

梅根：我也不懂。（众笑）正如各位所谈的那样，问题在于所谓教育学能不能解决这个问题。方才举的英国例子也好，美国例子也好，德国例子也好，我想都不是教育学提出来的，而在某种程度上是从民族传统、历史和经验中必然产生的。我认为从一定意义上来说，教育学依然是一种技术学，人的形象这类问题不是仅靠教育学所能解决的，而是在历史中形成的，并得到多数国民支持的。那么，研究它究竟是怎样形成的这样一种技术论、方法论的问题，似乎应该是教育学者的当前任务。

大河内：当然大家都很清楚，教育学具有教育技术的技术科学的性质，这是问题的一个方面；教育学这门科学由于方法论不同而存在着差异，这是问题的另一个方面。日本教育学和别国教育学相比，显然具有作为一门科学来说为各国所共有的东西。但是一国的教育学作为一门教育学能获得很大发展，受到全体国民的支持，作为一门科学取得发展繁荣的话，那么这种情况的背景必然是一种潜在的类似民族精神的东西，也就是说，明确需要为将来培养什么人。这是教育学者的义不容辞的责任。我认为，教育学者既要看到教育学是一门关于教育技术的严谨科学，也要具有上述观念。

梅根：大河内君所谈的意见是千真万确的。我这样说并不是想回避问题……（众笑），如果谈到教育学的历史，那么方才提到的一种教育观念，终究是哪个时代的杰出思想家提出来的，当然这不是说教育学者不能是思想家，不是说教育学不是科学。我们期望从教育学者中间能出现那样出类拔萃的人物，可是卢梭也好，费希特也好，他们既不是教育学家也不是别的什么家。或许可以说他们是哲学家，可是他们的哲学和今天学校里作为一门学科开设的哲学是不同的，姑且说他们是“思想家”吧。这些思想家的思想升华为一种思想、一种教育观，形成为一种舆论，当然

不是要教育学者或什么专家接受它，而是要在全国范围内酝酿成为全体国民的思想。汤川君也谈论教育，大河内君也谈论教育。还有许多学者，如上原专禄、务台理作等也谈论教育，但他们都不是教育学者。许多杰出的思想家很早就谈论过教育，这是大好事，是值得重视的事。

在战后出现过一种情况，它和德国和法国在某个时期曾有许多杰出人士议论教育的情况甚为相似。我认为这是战后教育界的一个新倾向。我想要不了多久，这些言论会被汇集整理出来。当然这不是说这项工作要指望大人物来完成，让教育学者去充当下手做卑微、琐事。（众笑）我的意思是说，从全国的思想家、自然科学家、各方面的杰出人士对教育问题的积极发言中经过自然酝酿、发展而产生出来那种性质的东西。我这样还是有点回避问题之嫌吧！（众笑）

吉田：反过来说，无论对任何小问题，譬如对个人问题进行实验研究，也必须与教育这个问题联系起来。因此可以说，教育学具有非常复杂的因素。由于这种情况，正如前面所说的那样，抓住一个小题目撰写文章那将是写不胜写的。或者认为如果象卢梭那样写就写不出教育学的话，对卢梭的著作做注释可以写成教育学吧。这种想法也是行不通的。

最后，请对今后从事教育学研究的人提点希望吧，我们的座谈会很快就要结束了。

波多野：我所想的问题和大河内先生所谈的问题是同一个问题，但角度不同。

过去的教育学利用了许多辅助科学。可是根据近年来流行的所谓跨学科的观点，总是借用别人的东西是不能称做跨学科的。不是从两方，或者说不是双向的，就不会有真正的相互联系。在去年召开的国际心理学会上，皮亚杰谈到了心理学中存在的这类

问题。直至今日，只是心理学借用数学的东西，而心理学还几乎没有向数学回赠任何“谢礼”。今后再不能这样下去了。

现在看一看教育学，学习教育学的“人”，已给其他领域送了许多“回礼”。例如，从事企业教育的人，学过或没有学过教育学，是大不相同的。在这个意义上可以说，向从事教育的人的个性中灌输教育学，会收到很多“回礼”。可是我认为，在学术研究中不应永远是借方。是否在学术研究中也能做出可以收到“回礼”的情况呢?我对年轻人有这种期待。

大河内：说得笼统些，近年来不仅教育学、在各个领域，特别是在社会科学、人文科学领域里，横向交流异常频繁起来了。可是，社会生活中的各种现象，直到现在还是从这儿到那儿是政治学，从这儿到那儿是经济学，从这儿到那儿是教育学，从这个往前是社会学……，不知为什么在学术界还存着这样拉绳定界的现象，而且在学校的教育制度中也有这种现象。可是在今天，用这种拉绳定界的办法包括不了的新问题层出不穷。仅以最近二十年的情况来说，这种新问题就不计其数。因此，若没有各门科学的横向交流和接触，就不能抓住新的中间领域的问题。教育学者必须甩掉至今仍然束缚他们手脚的绳索，其他学科也应是这样。

不进行专门研究，只搞横向交流，做外行，这当然不行。但是我深切感到，在一个专门领域钻研越是精深的学者，如果不往横向扩展自己的眼界，也是难以抓住新问题的。从这个意义上说，单依靠一个教育学部（院系）或采用建立某种系科的固定制度，反而会阻碍教育学的自由发展。例如，西德的大学仿效西欧的大学，取消了学部，而按一定时期的研究任务和教学任务建立相应体制，它的名称繁多，或叫讨论会，或称研究会。如按过去的说法，各学部的教师分成若干组，学生分别编到各组去，校方拨给经费，教师在小组里或进行研究，或从事教学。任务完成

后，小组便解散，重新另组织其他小组。不这样做，似乎不能跟踪新问题。

我认为，教育学正是需要解决这类问题的新的学科领域。它同相关学科的社会学、心理学以及其他学科有着密切联系自不待言。而且同医学、环境卫生学、经营学等相当广泛的自然科学领域也有着横向联系。今后想真正脚踏实地研究教育学的人必须具有这种广博的知识。

梅根：确实如此。我这个人因为没有那样认真地学习过，所以搞起现代教育学来就有力不从心之感。我所任职的大学，与方才大河内君所说的那种讨论会的形式略有不同，已取消了过去分得很细的学科制，实行了综合学科制（如人类关系学科）。

教育是一种现实的创造性工作，其目的是培养人。既然是培养人，就存在"创造性培养"的问题。这个问题可以从心理学角度，也可以从社会学角度来研究。如果不能创造性地培养，那么就会出现一个为此需要什么样的社会条件的研究课题。从教育学的立场说，教育学者必须取得其他学科的合作，不断进行实验。从创造性的教育要求来说，还需要从哲学角度进行研究。如果不是从各学科的不同角度来共同研究，而单凭教育学者的力量，或单凭心理学者的力量、社会学者的力量、哲学工作者的力量，都是难以胜任的。

创造性的教育问题，由教育学者首先提了出来。在进行教育实验时，教育学者应该全力以赴，并有可能组织合作。也许从心理学或社会学角度提出别的问题来。在这种情况下，可能出现教育学者可与之合作的某种形式。总而言之，开始时是大家一起干，但正如大河内君所说过的那样，教育学者如果不掌握其他科学领域的知识，和别人合作就会缺少共同的语言。因此我认为，教育

个核心的作用，至少要能提出问题。

我认为，需要有一种敢于冲破旧的壁垒和框框的研究组织和研究姿态。为此，教育学者应当呼吁在教育问题的研究上要进行合作。这是关系到国民未来的重大教育问题，怎么不能一起干呢！您也在考虑教育问题吧，您在这方面也是有发言权的，如此这般地呼吁……总之，请心理学者搞教育心理学，请社会学者搞教育社会学。教育学者站在教育学的立场上来考虑如何建立这种研究体制，便是今后的研究课题。

吉田： 在研究今后的教育时，需要从教育的角度观察问题，思考问题，要有独立见解，还要不断开阔视野，与相关学科广泛合作。为做到这一点，不仅每个人要努力不懈，而且需要建立相应的制度。这就是我们的结论。我想，无论从事教育实际工作的人，或从事教育研究的人，都可以从今天的座谈中得到很多启示。

谢谢各位！

增补版说明

吉田　升

教育学是使人获得发展的理论。为在现今条件下继承和发扬教育学的传统，小学馆于昭和43年(1968年)出版了十五卷的《教育学全集》（以下简称《全集》）。当时我国正处于经济高度发展的时期，《全集》的问世在人们心中重又唤起了对旨在实现尊重人的教育的关注。

从现实情况出发，《全集》集中了最高水平的研究成果，它给从事教育实际工作的人以信心，给从事教育研究的人开阔眼界，展示新的前景。

小学馆为《全集》的出版付出了艰巨劳动，因而荣获《每日出版文化特别奖》。无论从任何意义上都可以，《全集》的问世促进了现代教育学的进一步发展。

《全集》问世至今已历七载，现在我国正处于从经济一直高速增长时期作大幅度改变方向的时刻。为了消除公害，充实福利政策，以及在国际合作方面取得切实的进展，必须把建设能体现尊重人的精神的社会任务，置于高于一切的优先地位。教育和教育学在解决这项任务中也能发挥重大作用。

《全集》是基于使人获得发展的立场而编辑的，因此即使近年来发生了许多变化，也根本不存在修改其基本思想的必要性。恰好相反，不改变初版的内容，更能增加其说服力，更使我们相信教育理论渗入到社会中去的条件已经出现了。

虽说基本原理是正确的，但不容忽视的一个事实是，在过去七年之中出现了各种教育现象，人们讨论了教育中的新问题。鉴于这种情况，《全集》在出增补版时，特委托执笔人撰写了阐述近年来教育问题的文章，并另印成册，附在各卷。我们认为，这种"补充材料"将会进一步阐明《全集》所期望达到的意图。

《全集》虽然坚持了正文不做改动的原则，但借此增补之机，执笔人对各章都重新做了校订，以期达到正确无误。同时，还对因《学习指导要领》的改正而引起的文字表述上的变化做了说明，对本书出版后发生的重大事件也在《大事年表》中做了补充记载。

经过上述工作，这套给教育问题指明坚定方向的《教育学全集》又以新的装帧出现在读者面前。我们深切地期望，《全集》增补版的问世，能进一步普及使人获得发展的教育理论，能为消除现代社会的混乱现象提供一些线索。

（作者是御茶之水女子大学教授，本《全集》规划委员）

教育的定义与教育学

村井　实

自古以来，在教育学上就有过各种各样的尝试，企图给“教育”下个定义。不言而喻，这是理所当然的事。

有人着眼于个人经验，认为教育是“对照过去的经验使新经验条理化”（克伯屈）；或着眼于个人的社会成长，认为教育是“通过参加种族的各种活动而不断增强个人自立的力量”（克伯屈）；还有人特别着眼于社会和文化发展的关系，认为教育是“社会和文化的自我增殖作用”（涂尔干、克里克、杜威）。近年来，有人根据人类学观点，认为教育是“给儿童施以能完成自己生活课题的一种影响”。

与这种或多或少带有说明的定义相反，还有人常常采用同语反复的定义，如“教育是使人养成人的行为”，“总而言之，是教而育之”。这种定义不仅不含有任何说明成分，反而可以说，它们的目的是想从理想主义的自立活动的角度来强调“教育”。

I. 在本全集中给教育下的定义

尽管已有各种各样的定义，我们在《教育学全集》中仍然提出一种新的定义。正如在本全集第一卷序章开头部分所阐述的那样，“教育”是“使儿童（或每个人）变成善良的各种活动”。无需赘言，这个定义同其他各种定义截然不同。这种差别显然表现在

把"善"或"使之善"的概念用于定义中了。其他定义有意地回避了这个概念。说是有意地回避，这是因为"善"或"使之善"等概念，在自称为科学的近代教育学中，以它们的内容涉及价值而使意义含混为理由，几乎被视为禁忌的倾向十分严重的缘故。在这种情况下，几乎出于同样的理由，给教育下定义的人改用了"教育"是使儿童"适应社会的工作"，是"使之向所期望的方向成长"等表述形式。总之，给人一种印象，就是千方百计地回避使用"善"或"使之善"的概念。

可是在本全集中，我们的基本立场是极力避免这种回避行为，因为回避不是老实的态度。

在科学中虽然不允许采取不老实的态度，可是竟然有人戴着科学的假面具坚持不老实的态度。在这个意义上，可以说回避行为是一种违反科学的态度。即使用"所期望的"、"适应"等词代替"善"，但"教育"只要是实际存在的问题，那么在教育问题中就不能回避价值的问题以及对价值的态度。这是显而易见的。因此，教育学只要作为关于"教育"的科学，就必须老实地正视这些问题。不仅如此，还必须注意到由于词义代替还会使教育上的重大问题被另一种性质迥异的问题所代替。

例如，使儿童"善良"，实际是一个问题。但如果抱着"希望"儿童如何的态度，那么不可避免地会把教育工作本身变成一种极主观的、相对的、不负责任的工作。此外，如果抱有使之"适应"社会的观点，那么教育工作确实有堕落为"迎合主义"的、随波逐流的社会化工作的危险。即使提出辩解说，"适应"不是对社会的消极"适应"，而是含有积极变革社会意义的"适应"，这也不过是诡辩而已。因为"适应"一词，无论怎么解释，都是意味着消极对现实存在的事物(社会)的一种消极的依从。

Ⅱ. 教育是“使儿童变成善良的活动”

那么现在看一看在本全集中给教育所下的定义,即教育是“使儿童（每个人）变成善良的活动”,究竟具有什么特点呢？

我认为，第一，既然称作定义，那么如果这个定义不能表明所论述对象的本质特征或回避表明这一特征的话，就根本不能称作是定义。在这个意义上，可以说除采用“善”这个概念以外，其他所有的定义，无论对教育做了什么说明，归根到底，不能认为是恰到好处的定义。

那么，为什么说“善”或“使之善”揭示了教育的本质特征呢？

第一卷序章的开头部分恰好阐明了这个理由。这就是说，凡是做父母的无不希望自己的孩子成为善良的人，凡是做长辈的无不希望年轻一代成为善良的一代。这一事实表明，“善”或“使之善”是“教育”的本质。在人类历史长河中，所有的父母和长辈无不希望自己的子女或年轻一代人成为“善良”的，为此他们绞尽脑汁，想出了种种办法。我们如果丢开这一事实不谈，而给“教育”下什么定义，显然是错误的。

如果我们认真地回顾一下教育发展史，就更会明确无疑了。例如，苏格拉底提出的问题，基本是能否使年轻一代达到“善”的问题,他并没有在“善”究竟意味着什么的问题面前退却让步。继苏格拉底之后，柏拉图提出的问题，归根到底，也是探索使人“善”的最终根源。他也不得不论述至高无上的“善”，即“善的观念”。至于亚里士多德，他在探索人间的种种“善”及其得以实现的途径时，还探索了作为宇宙的最终原理的至高无上的“善”。这样一来，按基督教教义的逻辑就被视为“上帝”了。

也许有人会认为，关于“善”的问题，不是“教育”问题，而是“伦理”问题；或与其说是“教育学”的问题，不如说是“伦理学”的问题。其实，在学术上怎样分类是无所谓的。重要的问题是，即使对“善”的探讨作为独立的伦理问题来处理，它本来也是从“教育”问题中产生的。在这个意义上可以说，把“教育”和“伦理”两者分开，完全是后代人为图方便而已。

由上可见，从亚里士多德以后的罗马时代以及整个中世纪，教育的中心问题一直是实现人的“善”。即使罗马的著名的《辩论》一书中也不得不把理想的雄辩家描绘成为“善人”。在中世纪，在向“神”祈求人的成长和生存的规则时，那个符合“神”的准则的人，也是被看作是“善人”。教育史家常常认为，在文艺复兴时代，教育理想是追求“全人”，洛克的教育理想是追求“绅士”，卢梭的教育理想是追求“自然人”。然而，“全人”也好，“绅士”也好，“自然人”也好，归根到底，都不过是该时代、该环境中的“善人”的社会形象。人们对教育的关心有着共同点，即都在下工夫研究“善”的性质，研究“善人”的形象以及“使之善”培养的工作。

Ⅲ. 作为教育学课题的“善”

——兼论伦理学

第二，在定义中使用“善”的概念，才把“善”和“使之善”摆在教育学研究的中心位置。必须指出，只有这样，教育学才切实地获得了独立的学术自主性。

也许有人认为，与其说对“善”的研究是教育学的课题，不如说在传统上它是属于伦理学的课题，而且这种研究仅限于狭窄的道德问题。不，决不是这样，只要认真考察一下“善”的意义就清

楚了。

这里所说的"善"，是指父母和长辈欲使儿童"成为善良的人"的"善"，或者是儿童自己想"成为善良的人"的"善"，它决不限于作为传统伦理学课题的"善"的范围。

使儿童"成为善良的人"，如果在现实生活中说得具体些，就是指"善良的农民"、"善良的商人"、"善良的技术人员"、"善良的艺术家"、"善良的政治家"、"善良的市民"，等等。总之，作为一个人要"成为善良的人"。不言而喻，为此不仅需要具有符合道德原理的生活方式和行为准则，而且需要具备一个生活在现实世界上的人所必须有的经验、知识、技术，或者说必须具有关于人、社会和自然的见识和实践能力。只有综合地具备这些必要条件成为全面的人，才可以说把儿童培养成为"善良的人"了。

根据这一点完全可以弄清，作为教育学课题的"善"和作为传统伦理学课题的"善"，基本是不同的。正如前面所指出的，传统伦理学本是从教育学中派生出来的，因此可以说它所研究的"善"，只是作为教育学课题的"善"的一小部分。当然，进行这一小部分研究的伦理学研究也有可能逐步扩展到对"善"的整体研究。对这种情况，教育学应表示热烈欢迎。到这个时候，教育学与伦理学将无必要在学术名称上再做什么区分了。一起研究怎样开发人的"善"的问题，将是十分重要的事。

Ⅳ. 作为教育学课题的"善"

——兼论心理学

传统心理学也同样研究"使之善"的问题。

本来，对"使之善"的研究，是教育学的中心问题，而传统心理学（或教育心理学）的研究，仅限于研究"传授知识"、"使

之掌握技术”、“使之学习（知识、技术）”，或者说充其量仅限于研究“满足欲望”、“礼仪教育”、“使之有道德”。换句话说，关于“使之善”的工作的直接研究，勿宁说在传统上是被心理学视为禁忌的。用“知识”、“技术”、“礼仪教育”、“道德”等问题取代“善”的问题，是立足于传统心理学的研究战略之上的。

可是，这种研究不应视为对“教育”的固有问题的“善”的研究。“善”始终是“善”、不是可以用“知识”、“技术”、“欲望”、“道德”等取代的。

因此可以说，赫尔巴特在十九世纪初教育学草创时期把“伦理学”和“心理学”称做教育学的辅助学，是极容易引起误解的一种说法。其实，赫尔巴特本人也认为，“伦理学”和“心理学”是研究教育固有的问题即研究“善”的。可是后来，“伦理学”和“心理学”都没有按着赫尔巴特所期望的方向发展。其结果是，本来应作为教育学研究对象的“善”，也成了“伦理学”和“心理学”所关注的问题。这样一来，教育学本身也走上了自己放弃学术研究的道路。

我们在出版说明中以及其他场合曾反复说明了我们之所以计划撰写《教育学全集》的意图，就是说，我们想把教育学从上述“自己放弃学术研究”的道路上解救出来。我们认为，从“自己放弃学术研究”的道路上解救出来的关键，是把对“善”、“使之善”的研究重新置于教育学的中心地位。这一目的的实现，不仅对个人，而且对社会、国家乃至全人类的命运来说，教育学将成为一门不可缺少的学科而发挥其作用。

令人感到万幸的是，“心理学”在经历了自草创时期以来一百五十余年的试行错误过程之后，也对作为“教育”核心的“善”的问题开始表现出关心。新弗洛伊德学派的某些人对人的关心，对称为认知心理学——人的认识形式的关心，对称为人格心理学——人

的成长的关心，等等，这一切可以说是向心理学上所关注的"善"的问题进行研究的接近的趋向。

不言而喻，在这种情况下，教育学坚定不移地维护"善"和"使之善"是教育学的中心课题的立场，变得越来越重要了。只有这样，教育学才与其他科学一样具有独自的意义，而且能够同其他科学进行自由的共同探讨。

终生教育的课题

波多野完治

I. 本全集与终生教育

联合国教科文组织于1965年12月发表了关于终生教育的设想。我带着这个问题回到日本的时候是1966年1月，因此可以说，在此之前日本不知道这个设想。不久，我在《社会教育的新动向》一文中提到这个概念，教科文组织国内委员会于1967年3月把这篇文章付印发表，从这时起，终生教育这个概念才在日本出现。

此后这个设想被中等教育审议会作为日本教育建设的基本理念之一提了出来，从而引起了热烈的讨论。但是作为教育学的概念被正式提出来，还是在1970年御茶之水女子大学的森隆夫先生发表《终生教育》这一著作之后的事情。这本书具有重大价值，它再一次表明，为使“新教育观”在我国扎下根来，“专著”的作用是很大的。

在日本，革新的教育理论常常经过这样一种传播模式：首先传到政府机关，随后被大学和师资培训机构所接受。在明治时期，杜威理论的传播就是一个例子。不幸得很，终生教育的传播也是通过这种模式。这种情况使终生教育的讨论遇到了不应有的困难。现在不是对终生教育的引进过程说三道四的时候，还是言归正传，先讨论“终生教育的课题”吧。

本全集是1967年问世的，当然在全集中没有正式提出“终生教育理论”来。可是，倘若根据执笔人的论点推论下去，那么在本卷中也可觉察到关于“终生教育理论”的思想。例如，下列论述是耐人寻味的。

海后：“学校的本质与社会”，

河野：“社会变动与教育”，

持田：“教育计划的教育行政理论”，

上田：“教育中的连续问题”，等等。

海后在论文中写道：

> “如果考虑到人在一生中都要接受教育，那么在学校的学习时间是很有限的（中略）从学校毕业以后，在一生的几十年当中虽然离开了学校，但在生活中仍然要接受某种教育。”（见本书第61页）

这段话明确地提出了终生教育的思想。持田在其论文《公共教育的新领域》中写道：

> “公共教育逐步扩大其范围的倾向，便日益显著了。它包括升学和就业指导、生活指导、学校保健、学校供餐、学校安全、校外指导、寄宿教育等职能在内。”（见本书第144页）

由此可见，他主张在教育计划中确立“终生教育”的原理。河野在文中涉及到“余暇”即“消遣”的教育意义。上田在文中主张切实保证“连续性”，不用说，他也主张在一生中要保持统一性、一贯性。

由上可见，即使在本全集中没有使用终生教育这一术语，但是在许多章节中都可见到这种思想，有着讨论终生教育概念的广泛基础。

Ⅱ. 联合国教科文组织与终生教育

如上所述，在本全集第一卷的许多章节中已为终生教育的出现做了准备。尽管这样，必须指出“终生教育”是近年来，特别是在本全集问世后出现的教育新概念中最重要的概念。或许可以说，它将成为二十世纪七十年代的最重要的教育概念。

终生教育并不是由联合国教科文组织“制造”的概念。它是法语词，在法国已成为日常教育用语。在英语中也有2—3人使用过。可是，把终生教育与扫盲教育、青年课外活动以及工业发达国家的余暇活动的增加等联系起来，并呼吁“让所有的人在各种年龄阶段都受教育”的人，是联合国教科文组织，特别是该组织负责成人教育的官员——来自南斯拉夫的多雷昂、来自法国的保罗·郎格朗。总干事勒内·马厄全面赞同这种思想，并把它列入联合国教科文组织的规划之中。

这个概念（下称理论）的特点是，没有公开的反对者。学校教育不是教育的终点，只不过是它的起点，这种认识在先进国家里已成为常识。

发展中国家在发展学校教育方面遇到重重困难，但正因为学校教育落后，他们反而大抓成人教育。不这样，国家的独立就受到威胁。

在联合国教科文组织中经常出现对立的原因，除存在发达国家和发展中国家的所谓南北问题外，还存在着资本主义国家和社会主义国家间的对立即所谓的东西问题。但对终生教育问题的讨论，却没有反对意见。

Ⅲ. 终生教育与国内对立

由于联合国教科文组织煞费苦心，消除了联合国教科文组织成员国之间的对立。既没有发生东西对立，也没有发生南北对立，全体成员国都表示通力合作推行"终生教育"。这是联合国教科文组织自成立以来首次取得的巨大成果。这无疑是值得庆幸的。但不可否认的问题是，终生教育在各成员国的国内却成了难题。

终生教育以终生学习为前提。这就是说，每个人都痛感有以某种形式在一生中不断学习的必要性，而且一些国家为此采取了种种赞助措施。这种"赞助措施"就是终生教育。终生教育推动终生学习，而且要把这种学习推广到全体国民中去。

但也存在这种情况：对每个人来说虽是好事，但要组织集体学习，却是一件难办的事。也许两个人对学习的想法恰好是"互助对立的"。联合国教科文组织的终生教育，将来是否会影响到这个"国家的施政方向"呢？有人会提出这类问题。

作为成员国之一，让全国朝着一定方向活动，恐不会成为问题。例如，苏联、东欧各国、亚非地区新获得独立并致力于制定国家根本方针的各国会感到，消除旧习俗、一切人都按新方针学习，是十分可取的。

在资本主义国家中，特别是在那些成人教育的历史悠久、采取"国家赞助但不控制"方针的国家里也不会出现问题。在这些国家里，国民只要肯学习，即使其倾向是反对现政府的，如果不是"政治性"集会，也给予资助，提供场所。

这是"成人教育"的真实情况。近年来，学校教育也有了这种倾向，就是说，不再过问教师的政治立场和教材的政治观点。

问题最多的国家是日本和意大利。它们国内存在着相对立的

政治思想，而且两者几乎旗鼓相当，势均力敌。

在日本，终生教育这一概念，首先是被官僚的触角抓到了。官僚们很快以这一概念为中心重振教育，这就是中学教育审议会的新设想的缘起。

反对现体制的教育工作者认为，对这项工作是不能等闲视之事。因为，终生教育如果以现政府当局为主来推行的话，就很可能导致“对人的一生的思想”进行控制。

在日本围绕终生教育问题的讨论较之其他国家空前热烈，这正反映了日本的特殊情况。

Ⅳ. 终生教育课题来展望

这个问题包括近期展望和长期展望。

1. 近期展望：包括下述主要课题

①扩充成人教育

改变过去那种认为社会教育和成人教育可有可无的想法。要同学校教育一样拨给预算。

②改革学校教育

以终生教育的观点修订学校教育计划，改变各学年的分配，剔除应在学校教育阶段以后应学习的内容，以减轻学校教育的负担。

③改革职业教育

根据工读交替制彻底实行综合技术教育。综合技术教育是现代马克思主义教育的基本点，它起源于罗伯特·欧文的思想，他曾在英国做过多种实验。引进这种思想，改革职业教育。

2. 长期展望

①完全消灭学校教育与社会教育的差别

这与1918年苏联十月革命后曾主张过的“学校消亡论”很相

似。其实，根据终生教育理论，恰恰相反，不是学校趋于消亡，而是“社会学校化”。

②人生观的革命——由条件反射的人向内发的人过渡

在终生教育初期，即在近期展望时期，人还是各种事物的奴隶，如机械的奴隶、金钱的奴隶，等等。特别是受金钱制约的一面尤为严重。人为获得金钱必须去劳动。这就是说，学习并不是因为这种活动本身令人产生兴趣，而在许多情况下是为了获得金钱才去学习的。在近期展望中，学习恐怕还带有“手段”的性质，不学习就要落在他人之后，所以要学习。

在长期展望中，恰恰相反，学习变成了“欲望”。世上所谓的愉快，再也没有什么比弄懂自己所不理解的东西更令人感到生活的真谛了。这种情况每个人在孩提时代都有过感受。可是后来，别人（特别是母亲）一有时间就说“学习吧！”，结果学习完全变成了手段。虽然讨厌学习，但在母亲鼓励之下还得学习。

把这些不愿学习的孩子强制收到学校里来，虽然令人厌烦，但还得教育他们。近年来，人们大力提倡人的内发动机即猎取知识的好奇心，学校也开始重视适应这方面要求的教育了。但从根本上说，由于社会是被“金钱”这一外发动机所左右的，所以学校只依靠内发动机的作用是难以取得成功的。

社会不再被金钱所左右，人人都按其志趣从事劳动，做自己想做的事。学校不再是强制学习的地方，学生只学习想学习的东西。孩子们不再象条件反射那样从出生后便被“糖”和“鞭子”驱使，而只按内发动机行动。这种时代到来之后，人生观也将发生变化。

总有一天人将真正按“一人为大家，大家为一人”的原则去行动。那种利用石油涨价的“千载难逢的良机”而大发横财的情况将会绝迹。

在受“金钱”左右的社会里，这种社会的到来还是很遥远的事情。资本主义社会成为社会主义社会以后，这种外发动机也不能立即停止发生作用。只要看一看今天的社会主义国家就不难理解了。人本来只有内发动机，这已被本世纪的学术研究所证实。今后必须引导孩子按内发动机行动。

V. 日本的立场

从上面的叙述中可以看出，日本对终生教育的态度是很特殊的。在日本反对终生教育的人之多超过其他任何国家。在联合国教科文组织成员国中，日本确是一个很怪的国家。

如追究其原因便可以看出，在日本，现体制一方和反体制一方是势均力敌的。现体制一方为使自己的立场处于有利地位，便不惜采用各种手段，而反体制一方对这种情况出于戒备心理而采取了“一概反对”的态度。现体制一方和反体制一方相互间的猜疑是极深的。

在这种情况下，日本需要采取什么方针呢？

①明确指出反对终生教育者所持的理论基础

第一，反对终生教育的人充分阐明反对终生教育的理论基础是十分必要的。

在这时必须认识到，如果只说“日本情况特殊”，说现体制一方想利用终生教育进行终生的“思想控制”，是缺乏说服力的。过去在国际劳工组织（ILO）等机构中，现体制一方动辄拿出“日本情况特殊”来压制工人一方；下次工人一方则反问对方是否又是“日本情况特殊”？

说实在的，象日本这样需要终生教育的国家是没有的。日本已成为产业大国，在世界上被称做“经济动物”。现在是每个日

本人都需要研究外国的时候了。此外，日本有一部世界上少有的进步宪法。但是这部宪法的实施情况却明显地表现出一种令人担心、雷声大、雨点小的倾向。全体国民总动员都来学习宪法，不也是终生教育吗！

综上所述，从各种意义上说，日本都需要终生教育。反对者想否定它的根据是什么呢？

我们听到一种批评说，“终生教育是一个令人生畏的词”。这种说法不是理论。如果去外国，拿不出可以取胜的“反对终生教育”的堂堂理论，就难以维护日本的立场。根据普遍原理制定反对终生教育的理论，这是反对者首先应做的事。

②从能做到的事入手

许多人不反对终生教育，但反对它的方向。从理论上反对终生教育的人大都属于这类人。对这种反对意见，国际劳工组织给日本政府的劝告可作为参考。

这就是说，引起这种对立的责任在于政府，政府必须努力消除现体制一方与反体制一方相互不信任的原因。政府还没有表现出听取这种劝告的动向。在终生教育方面，调整现体制一方和反体制一方的分歧的责任，仍然属于政府。

这样，先从可能做到的事入手开展终生教育。日本教育界是强调“原则论”的，若不确定原则，一切就不能动。这个问题在长野县可能更为严重些。从长期展望来看，关于终生教育的原则需要一个一个地逐步确定下来，先从现体制一方和反体制一方能取得一致的问题上入手。

某个地区抓反对“迷信”的对策。

某个地区抓“严守时间”。

某个地区抓“讲卫生”。

从这些局部性问题入手也是一种方法。我在前面提到的宪法

学习，希望务必列入学习日程。

③必须扩大日本教育的基础

过去构成日本教育理论的主流是“日本的特殊性”，今后必须考虑到亚洲、非洲的教育，否则不能建立起日本的教育理论。我认为，不应仅仅是联合国教科文组织对日本的关系，应当从日本——联合国教科文组织——亚洲、非洲这样更广阔的角度来建立日本的教育理论。

综观现代发展中国家的教育情况，似乎分属于两大系统，一是法国系统，二是苏联系统。这两个系统都主张“以教师为中心”，发展中的国家一定是认为只有这两种系统才能取得最佳的教育“效果”。与这种“大陆系统”的教学法不同，英国、美国的教学法需要有很多经费，教师的人均学生数很少。因此，发展中国家采用它们的方法会有很多困难。

象日本这样能随意增加一个班的人数并致力于探索在课堂上发挥学生创造性的国家，对发展中国家来说，无疑会有很多可资借鉴之处。以教学法为例，即使是日本独具匠心的教学法，也不应把它看成是日本的特殊性，而是要研究它的“普遍规律”的基础上去建立我们的教育学，这一定可供发展中国家参考。可以说，日本的教学法家还根本没有意识到这一点。

执笔者简历（按日语五十音顺序）

东　　洋　1926年生，东京大学文学部心理学科、伊利诺斯州大学毕业，专攻教学法、学习心理，东京大学教授，译著有希思著《新课程》（国土社出版）。

井上　坦　1929年生，庆应义塾大学研究院毕业，专攻教育哲学、教育思想及其历史，庆应义塾大学副教授，著作有《人生观对立的基本性质》载《教育哲学研究》，译著有《情报理论与教育学》（庆应通讯出版）。

上田　薰　1920年生，东京大学文学部哲学科毕业，专攻教育哲学、教学法，立教大学教授，著作有《不可知的教育》、《人的形成理论》、《不同的创造》（黎明书房出版）、《培育个性的力量》（明治图书出版）。

梅根　悟　1903年生，东京文理科大学教育学科毕业，专攻教育史，和光大学学长，著作有《中世纪德国城市公共教育制度的建立过程》、《近代国家与民众教育》（诚文堂新光社出版）。

埃德蒙特·金　1914年生，伦敦大学毕业，专攻比较教育，伦敦大学比较教育学教授，《比较教育》杂志主编。

大河内一男　1905年生，东京大学经济学部经济学科毕业，专攻社会政策、经济思想史，曾任东京大学总长，著作有《德国社会政策思想史》《史密斯与李斯特》（日本评论社出版）、《社会政策总论·各论》（有斐阁出版）、《黎明期的日本工人运动》、《战后日本工人运动》（岩波书店出版）。

冲原　丰　1924年生，广岛文理科大学教育学科毕业，专攻比较教育学（教育行政学），广岛大学教授，著作有《关于日本国宪法中教育规定的研究》（风间书房出版），译著有《比较教育学》（御茶之水书房出版）。

海后宗臣　1901年生，东京大学文学部教育学科毕业，专攻教育学、教育史，东京大学名誉教授，日本教育学会会长，著作有《日本教

育简史》、《日本近代学校史》、《日本学校》（东京大学出版）、《近代学校生活》（明治图书出版）、《教育敕语成立史研究》。

河野重男 1926年生，东京大学教育学部学校教育科毕业，专攻教育社会学，御茶之水女子大学教授，著作有《现代社会与学生指导》（明治图书出版）。

小林哲也 1926年生，东京大学文学部教育学科、密执安大学研究院毕业，专攻比较教育学，京都大学教授，著作有《比较教育学的最近动向及其课题》（载《教育学研究》）。

长尾十三二 1924年生，东京文理科大学教育学科毕业，专攻西方教育史，立教大学教授，著作有《近代欧洲教育与政治》，译著有《市民社会的教育》、《爱弥儿》（明治图书出版）。

并木 博 1933年生，庆应义塾大学研究院社会学研究科毕业，专攻教育心理学，庆应义塾大学文学部副教授，与人合著《教育心理学》（庆应通讯出版）。

沼野一男 1923年生，庆应义塾大学文学部教育学科毕业，专攻教学方法、教育工学，东邦大学教授，著作有《教育工学》（日本广播协会出版）、《教育工学基本用语辞典》（明治图书出版）。

波多野完治 1905年生，东京大学文学部心理学科毕业，专攻心理学，御茶之水女子大学名誉教授，著作有《文章心理学大系》（共五卷，大日本图书出版）、《心理学与教育实践》（金子书房出版）。

细谷恒夫 1904—1970年，东京大学文学部哲学科毕业，专攻哲学，原任形大学学长，著作有《认识现象学绪论》（岩波书店出版）、《教师的社会地位》（有斐阁出版）、《教育哲学》（创文社出版）。

村井 实 1922年生，广岛文理科大学教育学科毕业，专攻教育学，庆应义塾大学教授，著作有《人的权利》（讲谈社出版）、《苏格拉底研究》（牧书店出版）、《道德可以传授吗？》（国土社出版）。

持田荣一 1925年生，东京大学文学部教育学科毕业，专攻教育制度、教育行政，东京大学教授，著作有《教育管理的基本问题》（东大出版）、《福利国家的教育》（国土社出版）。

吉田 升 1916年生，东京大学文学部教育学科毕业，专攻教育学，御茶

之水女子大学教授，著作有《教育方法论》（朝仓书店出版）、《现代学习指导论》、《旺盛的学力》（明治图书出版）。

译者的话

《教育学的理论问题》是日本小学馆编辑出版的《教育学全集》（共十五卷）的第一卷。

本书是集体创作，参加撰写第一卷的作者有十多人，大都是日本教育界的知名学者。主编大河内一男曾任东京大学总长，海后宗臣曾任东京大学名誉教授，日本教育学会会长。据《全集》的《增补版说明》介绍，《全集》集中了日本教育界最高水平的研究成果，“它给从事教育实际工作的人以信心，给从事教育研究的人开阔眼界，展示新的前景”。《全集》曾荣获《每日出版文化特别奖》。

作者认为，至今日本的教育学依然没有脱出“进口教育学”的境地，尚未建立起日本自己的教育学。作者试图把日本第一流研究人员的成果，即把“教育理论的精华”凝聚在第一卷里，以便澄清“当前被弄得混乱不堪的教育理论问题”。

我们翻译此书的目的，是向我国教育工作者和研究人员介绍日本教育学理论研究的现状和问题，以便对各国的教育学进行比较研究，得出我们自己的结论。

我们在翻译中删掉了个别章节，在此谨向读者说明，并向作者致歉。

译者　　1983年3月